فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي



الأستاذ الدكتور

سعيد جاسم الأسدي

مكتبة العلامة الحلّي

AL ALLAMA LIBRARY FOR PUBLICATION & DISTRIBUTION

مكتبة العلامة الحلّي للنشر والتوزيع



www.darsafa.net

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي

فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي

الأستاذ الدكتور
سعيد جاسم الأسدي
أستاذ فلسفة التربية

الطبعة الأولى
2013م – 1434هـ





دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان

مكتبة العلامة الحلي للنشر والتوزيع

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2012/9/3511)

378.001

الأسدي، سعيد جاسم

فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي/ سعيد جاسم الأسدي. — عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012.

( ) ص

ر. أ: (2012/9/3511)

الواصفات: التعليم العالي//الجامعات/

تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

2013م – 1434هـ





دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان – شارع الملك حسين – مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس 4612190 6 962+ هاتف: 4611169 6 962+

ص.ب 922762 عمان – 11192 الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing
Telefax: +962 6 4612190 – Tel: +962 6 4611169
P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
http://www.darsafa.net

مكتبة العلامة الحلّي للنشر والتوزيع

العراق – بابل – قرب شارع ابو القاسم

مقابل سينما الجمهوري

هاتف: 009647801461504
009647803615986

ردمك ISBN 978-9957-24-857-4

المحتويات

الفصل الثاني: حاجة التعليم الجامعي الى فلسفة تربوية

الفصل الثالث: فلسفة التربية: المعنى والمفهوم والدلالات

الفصل الثامن: فلسفة تنمية القيم الدينية في المجتمع الجامعي

الفصل التاسع: الأسس والمبادئ الفلسفية للمنهاج الدراسي في التعليم الجامعي

الفصل الخامس عشر: فلسفة الإرشاد التربوي في التعليم الجامعي

مدخل تعريفي الى الكتاب

لست انا الوحيد في هذا الكون التربوي والتعليمي، باعتباري مختصا في العلوم التربوية والنفسية، بل يتفق معي الكثيرون من اولئك الذين يدركون أن التعليم الجامعي بيئة تعليمية وتربوية، اكثر من أنها تختص في نقل العلوم والمعارف فقط، وتلك لعمري هي أخطاء لا زالت تعشعش في عقول العاملين في التعليم الجامعي والعالي، والتي هي اكثر ثباتا في عقول اداري الجامعات العراقية الذن كم كنت اتمنى ان لا يتولوا هذه المسؤولية الحساسة والخطيرة اذا لم تكن لهم القدرة الايمانية بان التعليم تعليم كما يرد هذا المعنى والمفهوم في لفظه (التعليم الجامعي) او (التعليم العالي)، فهذا التعليم يتطلب الى جانب التخصص (الثقافة التربوية والنفسية والتعليمية والتدريبية والإدارية...الخ، وفي اعتقادي أن لا يؤمن بالمبدأ الاول مبدأ التخصص فان الجامعية هي ليست بيئته المهنية، فهو خير له أن يبحث على مهنة اخرى في سوق آخر غير الجامعة هذه البيئة التعليمية والتربوية والعلمية التي تحتاج الى ما اقول (ليس بالاختصاص وحدة يعيش العامل في التعليم الجامعي، بل بالثقافة التربوية والنفسية المطلوبة أيضا الى جانب التخصص).

ولمصداقية ما قررت أعلاه فان من كتب غيري من الباحثين والمفكرين التربويين يعدون الجامعات من المؤسسات التربوية التعليمية المهمة، والتي لها الأثر الايجابي في تطور أي مجتمع وتقدمه، وتتطلب عملية أعداد الملاكات البشرية في هذه الجامعات والكليات وجود ملاكات ادارية وأكاديمية لها مواصفات ناجحة، الذي ينعكس بدوره على الاداء والمخرجات في هذه الكليات والجامعات، ويعد التدريسيون في الجامعة من العناصر الرئيسية والفاعلة فيها مما يلقي عليهم مسؤولية كبيرة تتطلب مهارات وكفايات تدريسية وتعليمة الى جانب كفايات الاختصاص تؤهلهم لأداء رسالتهم ورسالة الجامعة.

ونتيجة للتغيرات الحاصلة في الميادين المختلفة اصبحت الضرورة ملحة على تجويد التعليم وتحسينه علاوة على انها دعوات من الحكومات والمنظمات الى اجراء الاصلاحات التربوية والتعليمة ومن هذه الإصلاحيات كما يراها غيري على سبيل المثال لا الحصر (بان التدريس الجامعي)، يكتسب صفة تميزه عن غيره من مستويات التدريس، فهو ليس نوعا من الشرح والتلقين، بل يتجاوز ذلك الى ما هو ابعد حيث يتجاوز ذلك الى صنع طالب مفكر باحث مبدع، فالتدريس الجامعي معايشة يومية متفاعلة ديناميكية بين الفلسفة والتدريس يهدف بث ونشر روح البحث والتمحيص وأساليب العلم والتقنيات العصرية، وأيضا نشر اخلاقيات العلم والعلماء وتأصيل القيم والمبادئ التي تحكم العمل العلمي الجامعي. لان الجامعة معنية أساساً (ببناء البشر) وتحسين ظروف الإنسان فإنها تكون منظمة اخلاقية بالضرورة، لأنها تعني بالبناء العلمي والأخلاقي للطالب، وبالتالي فإنها تخص على تنمية بيئة اخلاقية في التنظيم، وإلا عجزت عن النهوض برسالتها فلا انفصال بين تحقيق رسالة الجامعة وبين التزامها الأخلاقي ونحن اليوم لا نفصل بين سلوكيات خريجي الجامعات وبين تمنياتهم في ايام الدراسة في مختلف المشارب والاتجاهات والقيم. وإذا نظرنا بواقعية الى التدريس الجامعي في مجتمعنا العربي، نجده كان وما زال يلتحق بوظيفة التدريس الجامعي كل فرد لمجرد حصوله على شهادة عليا، في الوقت ان هذه الشهادة تشهد بإجادة الفرد لمهارة البحث العلمي في موضوع بعينه، وتعترف بقيامه بتصميم وإجراء بحث علمي، ولا تشهد له على مدى تمتعه بالكفاءة التدريسية والكفاءة التعليمية لهذا النوع من التعليم (او المهنة).

لا يزال تعلمنا الجامعي يعاني من اعتقاد خاطئ يسود بين المسؤولين عن تنظيمه وإدارته والعاملين فيه، مفاده أن اتقان الاستاذ الجامعي لمادة معينة تمثل، حقل اختصاصه ومهارته في اجراء البحوث في مجال تخصصه، كافي لإتقان التدريس وهكذا فان جميع العوامل المؤثرة في نمو الطالب الجامعي، بما فيها البيئية الاجتماعية والنفسية وغيرها لم يولها الاستاذ ما تستحق من الاهتمام، فلم يوجه اهتمامه الى

الفروق الفردية بين الطلبة، او ان يكيف طريقه تدريسه بما يلائم طلبته ونفس الشيء يقال عن اهداف التعليم الجامعي ومناهجه وقد انعكس نتائج هذا الموقف الخاطئ وعدم الاهتمام بالجوانب السالفة الذكر على الطلبة ومستوى التعليم الجامعي، وازدادت المشكلة تعقيدا بنمو اعداد الطلبة في هذا التعليم.

وما ادراك الجامعات العراقية في ايامنا الحالية، للجانب المهني للهيئات التدريسية، وتوفيرها برامج تدريبية متنوعة لأعضاء هيئات التدريس، ما هي إلا تلمس حقيقي الى النقص الحاصل في إعداد وتأهيل الأساتذة في هذا المجال.. وهكذا تصعد في ايامنا هذه الاصوات تنادي بان تتضمن برامج الدراسات العليا (الماجستير الدكتواره) دراسات نظرية في علوم التعليم والتدريس والإرشاد الجامعي الى جانب التخصص. وان هذه المطالبات تتبع من اتساع المعرفة العلمية وتطورها في الميدان التربوي والنفسي، ورسوخ الاتجاهات المعاصرة في الاعداد المهني، ودور العلوم التربوية والنفسية كمحور اساسي في برامج اعداد المدرسين والعاملين في حقل التعليم العام، الذي ادى الى ان يتأثر التعليم الجامعي بهذه الاتجاهات وبات من المتعذر عليه الاحتفاظ بتقاليده التي نشأ في ظلها، وهكذا برزت الحاجة الى ادخال الإعداد التربوي والنفسي الى جانب الإعداد التخصصي القائم على التخصص في مادة علمية.

واليوم تعاني جامعتنا من تطبيق هذه الدعوة لوجود اداريين لم يتمكنوا من الخروج على المألوف، ولم يتمكنوا من تبديل الاعتقادات الخاطئة بالثوابت الراسخة التي عرضناها هنا. يؤيد ما ذهبنا اليه انك ما تخضر مؤتمرا من مؤتمرات الجامعات العراقية إلا وجدت الناس من المسؤولين: وزراء ورؤساء جامعات وعمداء كليات ورؤساء أقسام، يقررون ان تردي المستويات العلمية وأنماط متطلبات الجودة وعدم تطبيق معايرها يعود بالأساس الى ضعف الجانب التربوي وطرائق التدريس واستخدام التكنولوجية التعليمية... وغير ذلك من الاشكال والشكاوي التي تكسر الخاطر وتشيع التعاطف مع طلبتنا الذين يتعرضون الى هذه الانكسارات ونقاط الضعف في البيئة التربوية والتعليمية والتدريسية. واليوم تتزايد الدعوات بان يلم التدريسيون العاملون

في الجامعات العراقية في المجال التربوي بالمهارات والمعارف التي منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الاطلاع على سيكولوجية التربية نظريا وعملياً.
- معرفة نفسية الطالب الجامعي وطموحاته ومشاعره وعواطفه لمساعدته على اداء دوره المنتظر في الحياة العلمية والعامة.
- النظرة الفلسفية الواسعة للتربية التي تساعد على حسم قضايا التعليم على اسس ومبادئ علمية.
- معرفة اسس بناء المناهج الجامعية وتطوراتها النظرية والعلمية وخاصة في حقل الاختصاص.
- الالمام النظري والعلمي بطرائق التدريس الجامعي وما طرأ عليها من تطورات نتيجة تأثرها بعلم النفس الحديث والتكنولوجيا.
- اتقان طرق وأساليب التقييم وإجراء الاختبارات المختلفة.
- الالمام بشؤون التعليم الجامعي وفلسفته ومشاكله وإدارته وتنظيمه.
- ان يتمتع بالثقافة والاطلاع الواسعين ودراسة المسائل الفسلفية والاجتماعية التي توسع افق تفكيره، وتؤهله للنظر في المشاكل الاجتماعية والتربوية والتعليمية نظرة شاملة.
- الايمان والتعرف وتطبيق اخلاقيات العمل في التعليم الجامعي.
- الالمام بأخلاقيات فلسفة التربية الاسلامية والالتزام الديني.
- فلسفة ادارة الصف الدراسي.
- الايمان التام بتطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والعالي.

وهكذا لنا ان نقول بأنه اذا كان التعليم الجامعي وسيلتنا لإعداد الاجيال الحاضرة والمقبلة، فان معلم الجامعة يعد احد المداخل الاساسية لمدخلات العلمية

التعليمية، لما يقوم به من دور كبير في نجاح الاطر التربوية في بلوغ غاياتها وتحقيق وجودها، ويتوقف هذا على نوعين او مسلكين هما:

1. نوع الاعداد الذي تلقاها قبل الخدمة ومستوى ذلك الاعداد.
2. جودة التدريب الذي يتلقاه اثناء الخدمة.

وهذان المسلكان ضروريان جدا لان الاستاذ الجامعي الجيد شرط اساسي ومفهوم ضروري لتطوير التعليم العالي وتحديثه لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته.

ان الذي يمنحني الحق بالحديث عن هذا الأمر لان طلبة الدراسات العليا (طلبة الدكتوراه، في كليات التربية والذين يدرسون مقرراً تربويا اسمه (فلسفة التربية) هم تدريسيون في كليات مختلفة يحملون شهادة الماجستير، وعند حصولهم على شهادة الدكتوراه سوف يمارسون مهنة التدريس في كلياتهم التي جاءوا منها، من جامعات عراقية مختلفة، وفي مختلف التخصصات العلمية والإنسانية... وان مثل هذه الموضوعات الضئيلة القليلة التي تعطى للطلبة ستكون ذات فائدة محددة ومحددة جدا امام وقبالة حجم المسؤولية التربوية والتعليمية التي يتصدى لها الأستاذ الجامعي وهو يمارس مهنته الجديدة... وهذا يتأتى من:

1. ان اعداد الاستاذ الجامعي من الجانب التربوي هو الذي يميزه عن غيره من العاملين في مختلف المجالات، ويهدف هذا الاعداد التي تزويده بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهمته وهي مهمة التدريس بصورة فعالة.
2. أن يكون قادرا على فهم طلبته وميولهم واتجاهاتهم وكيفية تنفيذ المواد الدراسية في مجال تخصصه داخل الصف.
3. أن نمو الخبرات التربوية في المجالين النظري والتطبيقي قضية حاسمة في نجاح الاستاذ الجامعي وزيادة انتاجيته، الامر الذي يمكنه من تطوير كفاءته المهنية ويجعله عضوا مؤهلاً لمهنته.

4. تزويد التدريسي الجامعي بمعارف ومعلومات تمكنه من فهم عملية التعليم والتعليم في مواقف تعليمية فعلية للتدريس، او تنمية مهاراته، مع تحليل المواقف التعليمية ومعرفة مختلف جوانبها، كما يمكنه من تنمية مهارات التخطيط لدروسه التي في عهدته.

5. تنمية قيم الاستاذ الجامعي الثقافية المطلوبة في الجامعة لما يلعبه من دور اجتماعي بوصفه قيادة من قيادات المجتمع ومرجعاً لطلبته في مختلف الموضوعات القضايا لان الثقافة ضرورية لكل مربٍ وهذه الثقافة تمكن الاستاذ من التأثير في طلبته وكسب ثقتهم به، فهو لا بد له والحالة هذه ان يلم ضمن ما يلم بقيم وتقاليد المجتمع وفكره ثقافته الذي هو جزء منه، وبقيم وأخلاقيات المهنة، وفلسفة التعليم الجامعي وأهدافه وغاياته باعتباره وسيلة من وسائل تنفيذ هذه الفلسفة والأهداف.

وإنني هنا كأحد التربويين المختصين في فلسفة التربية ومن العاملين في سلك التعليم الجامعي لسنوات طويلة تدريسا وإدارة وبحثا، اقدم هذا المقرر الدراسي الذي حاولت اعداده من اجل ان يقرب صورة التعليم الجامعي المطلوبة الى طالب الدراسات العليا تدريسي المستقبل ويقربه الى التدريس الجامعي المطلوب على ضوء الرؤى الأفكار المطلوبة التي طرحتها في هذه المقدمة، وهي غيض من فيض، من اجل ان اجعل تدريسي المستقبل يمتلك شيئا من قدرة لمواجهة متطلبات العمل في التعليم الجامعي، ومتطلبات الحياة وتحدياتها فقد آن الأوان أن نتوجه الى (التدريس الجامعي) لتفعيل دوره وتحسين اساليب قيمة المهنية ومتطلبات عمله، وبالأخص في المجال التربوي والتعليمي والتدريسي والنفسي والاجتماعي ليزداد القاء وبهاء ويعطر ويؤطر اختصاصه الذي نحن اليوم بأمس الحاجة اليه دولة ووزارة وجامعة كلية وقسما، وحتى نسكت تلك الاصوات الناشزة التي تلقي اللوم على فقدان الجانب التربوي والتعليمي في شخصية الاستاذ الجامعي، والتي لم تمنحه هذه الفرصة. لا بد ان بعض ضعاف النفوس وقليلي الثقافة التربوية والنفسية، ارادوا التصدي لكل كلمة تربوية وتعليمية تتسرب الى

فكر الاستاذ الجامعي، وسلسلة كحلقة مكملة في جد منهجه الدراسي الذي يعده للعمل الجامعي. وأنا بدوري اقول بشجاعة وثقة وكلي امل بان الزبد يذهب جفاء وان ما ينفع الناس يمكث في الارض. وأؤكد ذلك بإيماني العظيم الذي لا يتزحزح وهو:

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

الأستاذ الدكتور سعيد جاسم الاسدي

أستاذ فلسفة التربية

جامعة البصرة

الفصل الأول

فلسفة التعليم الجامعي العراقي
أهدافه وغاياته

الفصل الأول
فلسفة التعليم الجامعي العراقي
أهدافه وغاياته

يشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً على مختلف الصعد المحلية والعربية والعالمية. كما يشهد تطويراً مستمراً نحو الافضل لمواكبة حاجات الافراد والمجتمع وخصائص العصر العلمي والتكنولوجي ومتطلبات القرن الواحد والعشرين وتحدياته المستقبليه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية من هنا تتوجه الانظار الى الجامعة كمؤسسة علمية – تربوية وتعليمية – بحثية وتنموية قيادية في المجتمع، لتفعيل دورها المميز في تقدم المجتمعات وتنميتها وذلك من خلال اعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية الفنية (المؤهلة) والعلمية والتربوية والثقافية والمهنية...الخ.

وكذلك اعداد القيادات الفكرية في مجالات التعليم المختلفة التربوية والعلمية والمهنية، وإرساء قاعدة البحوث العلمية (النظرية والتطبيقية) ومأسسة المدارس الفكرية والبحثية للتقصي واكتشاف المعرفة النظرية وتطبيقها في الحياة.

ولما كان (الانسان) و(المواطن) هو ثروة الوطن، وهو وسيلة التنمية وغايتها، ولكي تؤدي الجامعة دورها المميز في التغير الذي يشهده المجتمع في شتى الميادين التربوية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية... لابد ان يتميز انتاجها في المستوى والجودة في الكيف والكم، ولا بد ان تكون من مدخلاتها ومخرجاتها ذات نوعية مميزة ومنافسة، وقادرة على التغيير (الايجابي) في الفرد والمجتمع سواء بسواء.

من هنا يجيء اهتمام الجامعات وتركيزها على نوعية الطالب (او الخريج) وإعداده اعداداً عريضاً ومتخصصاً في شتى الميادين التي يحتاجها المجتمع، وتأهيله

بالخبرة الفنية المتخصصة للانخراط في العمل والحياة او المنافسة للحصول عليه في الداخل والخارج.

التعليم الجامعي

التعليم الجامعي والتنمية البشرية: إن للتعليم دوراً مهماً في تشكيل عقلية الأمم وصناعتها، ذلك أنه يشغل معظم أوقات الإنسان المتعلم بدءاً من الحضانة وانتهاءاً بالجامعة، وزاد من أهميته ضعف تأثير البيت والأبوين على الأبناء، وتمثل الجامعة قمة الهرم التعليمي أو غصون الشجرة التعليمية – طبقاً للنظام الشبكي في التعليم – ويمثل التعليم فيها قيمة عالية، ووسيلة فعالة للنهوض بالمجتمعات المتخلفة، ولذا وجب أن تبنى سياسة التعليم الجامعي مستندة إلى فلسفة اجتماعية تمثل التكوين التاريخي لثقافة الأمة وفلسفتها.

- هل يجب أن يكون التعليم العالي قائماً على فلسفة؟ أم ليس لهذا الوجوب مبرر؟
- وهل من الضروري أن يكون للتعليم أهداف محددة؟ أم الأفضل أن يكون حراً؟

إن الجواب على السؤال الأول الأول هو: نعم ينبغي أن تكون للتعليم العالي فلسفة محددة يقف عليها. والجواب على السؤال الثاني هو: نعم ينبغي أن تكون لهذا النوع الراقي من التعليم أهداف محددة مشتقة من فلسفة واضحة.

إن تطلع الشباب إلى التعليم العالي باعتباره الطريق إلى تحقيق مستوى ثقافي واقتصادي واجتماعي وبالتالي رفع مستوى الشعب اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وثقافياً كما أن عوامل زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وزيادة السكان وإقبال المرأة على التعليم وارتفاع مستوى المعيشة وتطلع الشباب إلى التعليم العالي باعتبار تلك المؤشرات تحتاج إلى وقفة متأنية وتحليل علمي دقيق حتى تستطيع النهوض بالواقع العلمي لجامعاتنا الرصينة، ويعود سبب زيادة الاهتمام بالتعليم العالي في العراق إلى عدة أسباب منها:

1) ديمقراطية التعليم العالي.

2) سرعة نقل التكنولوجيا وهي بدورها وضعت ضغوط على الجامعة تتمثل في ايجاد وسائل تقنية حديثة تساعد الأستاذ على توضيح الحقائق والمعلومات بصورة أيسر مما يتطلب إعداد هؤلاء الأساتذة لاستيعاب هذا التطور التكنولوجي واستخدامه بشكل دقيق وصحيح في الحصص الدراسية.

3) الانفجار السكاني: ان التوسع الشديد في الإعداد ولد ضغوطاً على الجامعة لمواجهة هذه الزيادة مما أدى إلى الاستعانة بأعداد كبيرة من الأساتذة غير المهيئين مهنياً بحيث لا تتوفر فيهم شروط الكفاءة ولكن فقط شروط الاختصاص.

4) الانفجار المعرفي: إن وضع الجامعات أمام تحديات التفجر المعرفي مثل التوسع في التخصصات العلمية مما تطلب مواجهة هذه المعارف في عملية الإعداد العلمي لكي يواكب هذا التطور.

5) تطور النظريات في سيكولوجية التعلم.

ونتيجة لذلك تولدت ضغوط أهمها:

أ. الإقبال الشديد على الجامعات.

ب. اهتمام المجتمع بالجامعة في عملية التنمية ولذلك واجهتها مشكلة التكيف مع هذه الضغوط.

في إحدى الجامعات البريطانية شكلت لجنة برئاسة البروفسور هيل لدراسة أسباب فشل الطلبة في الحصول على درجة النجاح فوجدت اللجنة أن الأستاذ ركز فقط على البحث العلمي ومقوماته واعتبره الأساس في عمله بينما لا يطور نفسه في مجال التدريس أو استخدام المستحدثات. إن عمل الأستاذ الجامعي يأخذ ثلاث جوانب أساسية هي:

1. البحث نشاط عقلي منطقي.

2. التدريس نشاط عقلي انفعالي.
3. خدمة المجتمع نشاط تطبيقي.

إن مجمل هذه الجوانب تحتاج إلى قدرات إدراكية عالية لتحقيق أهداف المجتمع وخططه التنموية، إن رفض معظم الأساتذة للمفهوم المهني للتدريس يعود إلى:

1. اعتقادهم بأن الوظيفة الأساسية للمدرس هو البحث العلمي.
2. اعتقادهم بأن الحصول على شهادة عليا يؤهلهم للتدريس.
3. اعتقادهم بأن التدريس هواية وليس صفة.
4. اعتقادهم أن المواد التربوية والنفسية تنطبق على الصغار ولا يحتاجها التعليم العالي.

ومن هنا برزت الحاجة إلى الإعداد التربوي والمهني الجيد وذلك حسب:

1. أن التدريس ليس عمية نقل المعارف وأن الأستاذ مهما كانت قدراته لا يستطيع الإلمام بهذا الحجم الكبير من المعرفة كما أن وسائل الاتصال قربت المعلومات للطالب وأصبحت متوفرة بين يديه، لذا فالتدريس علم له أصوله وقواعده وهو مهارة بحاجة إلى الخبرة والتدريب.
2. التدريس عملية اتصال جماعي ودور المدرس ليس فقط دور المشغل لكنه دور المتعلم وبالتالي فحدوث التفاعل بين المدرس والطالب شرط أساس لعملية التعلم وهذا التفاعل يتطلب معرفة بالجوانب التربوية والنفسية لتحقيق التأثير المطلوب في الطالب.
3. التدريس عمل يمكن تحليله وظيفياً وبالتالي يمكن تقويم هذه الأنشطة والتدريب عليها فالتدريس ليس موهبة وإنما هي صنعة تحتاج إلى المعرفة والتدريب.
4. الإعداد التربوي يقلل من مشكلة الأعداد الكبيرة.

5. التدريس أصبح ينظر إليه على أنه عنصر هام في تقويم كفاءة الجامعات وبالتالي رفع مستوى التدريس يضيف للجامعات نقاط تعزيزية في مرحلة التصنيف الوظيفي.

إن جودة الجامعا تتحدد وفي ما تحققه من:

أ. الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

ب. مدى قدرة الجامعة على تحقيق كل تلك الأهداف.

ج. مدى نجاحها في تطوير تلك الأهداف حسب متطلبات المرحلة والتغيير المطلوب.

إن من مميزات المدرس المبدع هو الذي يتعرف على الحاجات لمنع حدوث المشكلات حيث حدد ماسلو الحاجات على وفق:

- الحاجة إلى الأمن.
- الحاجة إلى الثقة.
- الحاجة إلى التقدير والتقبل.

فالمدرس المبدع هو الذي يمنح الطالب التقدير والثقة والقبول، وعدم إهانة الشخصية أو تصغيرها، وفي ضوء التغييرات الحديثة لا بد للأستاذ من:

1) التحول من الجمود إلى المرونة كونها عنصر أساس في مواجهة التغييرات التي تحدث في مجال المعرفة العلمية أو التربوية أو المهنية.

2) التحول من التجانس إلى التنوع بمعنة أنه يجب مراعاة الفروق الفردية لأن الطلبة غير متجانسين وبالتالي على الأستاذ أن ينوع من وسائله وأدواته.

3) التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الاتقان وهذا يتطلب من الأستاذ المهارات والاهتمام بأنشطة تربوية أهمها:

أ. التربية التعريفية لمواجهة المشكلات قبل التعلم.

ب. التربية العلاجية لمواجهة المشكلات أثناء التعلم.

ج. التعلم الإثرائي لمواجهة المتفوقين.

4) التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار أي التحول من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع.

5) التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم أي التحول من الاعتماد على الكتاب المنهجي والحقائق الموجودة فيه إلى ثقافة الاعتماد على تحقيق الأهداف.

6) التحول من السلوك الاستجابي إلى السلوك الايجابي أي التحول من الاستسلام للواقع البيئي التعليمي إلى خلق مناخ تعليمي جيد يكون أساسه الإبداع والتجديد وحرية القرار.

7) التحول من التعلم المعتمد على الآخر إلى التعلم الذاتي.

إن العملية التربوية والتعليمية لا تأتي من فراغ فكري ولا معرفي ولكنها تأتي لتعبر عن طموحات مجتمع ما في مجال التربية والتعليم والتي تصدر من تصورات هذا المجتمع للإنسان والكون المحيط به ولذا فإن هيكلية العملية التربوية والتعليمية تأتي من خلال التالي:

1) فلسفة تربوية: وهي الرؤية الفكرية والتطويرية الشاملة التي تستند إليها الأهداف العامة التي توجه النظان التعليمي والنشاط التربوي، وهي الجانب التطبيقي للفلسفة الاجتماعية العامة في مجال التربية والتعليم، ويصبح من واجب التربية في المجالات المختلفة التعليمية وغيرها، إن تطبيق مبادئ الفلسفة العامة لذلك المجتمع على التربية والتعليم، فهناك فلسفة براجماتية عامة، وهناك فلسفة برجماتية تربوية، وهناك فلسفة مثالية عامة، وهناك فلسفة مثالية في التربية، وهناك فلسفة إسلامية عامة، أي تصور إسلامي عام للألوهية والكون والإنسان والحياة، وهناك فلسفة إسلامية تربوية مشتقة منه، ومهمة الفلسفة التربوية أن تعبر عن كل ذلك بصورة شمولية متكاملة من حيث الأهداف والهيكلة والنظام والإدارة والمحتوى والمنهجات والتقويم.

2) فلسفة اجتماعية: أي رؤية المجتمع للألوهية والإنسان والكون والحياة.

3) أهداف تبروية عامة: الأهدافالعامة للتربية والتعليم هي مجموعة المواصفات التي تصدر عن الفلسفة التربوية لتقرر وتوضح خصائص الإنسان المطلوب عقيدة وأخلاقاً وفكراً وسلوكاً ومعرفة ومهارات، كل تلك الخصائص التي تمكنه من ممارسة دورة حياته الشخصية والمجتمعية والإنسانية بإيجابية وفعالية وهي تنبثق من فلسفة التربية وحاجة التنمية في المجتمع والتطورات العلمية والتكنولوجية والتحديات المحيطة بالمجتمع في الداخل والخارج.

والأهداف التربوية تمثل دليل العمل الذي تهتدي ب السياسات التربوية والاستراتيجيات التربوية والخطط التربوية في كل المستويات التي تليها في التسلسل المنقي لمسيرة حركة التربية ومشروعاتها المختلفة، وعليه فإن للتربية والتعليم بصورة عامة في أي مجتمع من المجتمعات ثلاث أهداف هي:

أ. أهداف غائبة أو نهائية يتطلع إلى تحقيقها المجتمع ككل وتقوم بتنفيذها جميع الجهات والمؤسسات التربوية والتعليمية المقصودة وغير المقصودة، أي يقوم بها المنزل والمدرسة والجامعة والجامع وأجهزة الإعلام والنوادي والنقابات والاتحادات.

ب. أهداف عامة لكل مؤسسة أو جهة تربوية تشتق من الأهداف النهائية الغائبة للتربية والتعليم كي تقوم هذه المؤسسة التربوية التعليمية بإعداد الإنسان المطلوب من خلال أهدافها ومسؤولياتها اتجاه المجتمع.

ج. أهداف خاصة تتفرغ من الأهداف العامة للمؤسسة التربوية كي تحقق هذه الأهدافالخاصة في مرحلة معينة وفي مستوى معين أو في كتاب معين أو في برنامج معين، يخدم في النهاية تحقيق الأهداف العامة التي بدورها تخدم تحقيق الأهداف النهائية أو الغائبة.

4) سياسة تربوية: هي الخطوة التالية بعد الفلسفة التربوية، وهي تجسد الأهداف العامة للتربية والتعليم، وتوضح مواقف الجهات الرسمية والمسؤولة عن القضايا المتعلقة بنظام التربية والتعليم، وتحدد الأولويات التربوية والتعليمية في ضوء السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمع، وتعتمد الإجراءات التعليمية العريضة لمعالجة المسائل المهمة في التربية والتعليم، وتوجه الاستراتيجية التربوية التي تكون بدورها أساساً لوضع الخطط التربوية.

5) استراتيجية تربوية: تعرف الإستراتيجية على أنها تحديد الأهداف والسياسات الأساسية بعيدة المدى، وتوزيع المصادر وتكيف الأداء لتنفيذ هذه الأهداف، فالاستراتيجيات التربوية والتعليمية تنبثق عن السياسات التربوية والتعليمية العامة، وتحدد بموجبها، وتكون مساراً رئيسياً في العمل التربوي والتعليمي كمثل، مساراً محكوماً بأفكار وتوجيهات معينة تتدرج في سلمها المتصاعد عن السياسة التربوية إلى الأهداف العامة، إلى الفلسفة التربوية، إلى الفلسفة الاجتماعية الساملة، وهكذا تقع الاتسراتيجية من – حيث عموميتها – بين السياسة التربوية والخطط التربوية والتعليمية فالاستراتيجية التربوية والتعليمية مجموعة مترابطة من الأهداف والسياسات التي تعمل مجتمعة لتحقيق غايات محددة في المدى القريب والمتوسط والبعيد وهي تأتي بعد السياسة التربوية والتعليمية.

6) خطط تربوية: الخطط التربوية تأتي لتنفيذ الاستراتيجة التربوية باختيار أفضل السبل لمجابهة المشكلات التربوية والتعليمية، والتوصل إلى حلول متطورة لها عن طريق المشروعات التعليمية، والمناهج والبرامج التربوية.

إن التربية والتعليم في كل مراحلها ومستوياتها تحتاج إلى الاعتماد على "التخطيط الاستراتيجي" الذي هو عملية تبدأ بفهم الفلسفة التربوية والتعليمية، وتحديد الأهداف والسياسات التربوية والتعليمية، والنخطط التفصيلية التي تضمن تنفيذ الاستراتيجيات بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية في مجال التربية والتعليم، وبناء المستقبل المنشود.

ومن مجمل ما سبق تتبثق لدينا صيغ تمكننا من معرفة المشكلات التي تعاني منها العملية التعليمية والتربوية في العراق فنتيجة لعدم وضوح الفلسفة الاجتماعية والتربوية والأهداف العامة والخاصة للعملية التعليمية والتربوية للتعليم العالي عند كثير من القيادات العليا والوسطى والمتنفذة في التعليم العالي وعدم التأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس، سبب رؤية غير واضحة في وضع سياسات واستراتيجيات التعليم العالي مما أوجد مشكلات وتحديات للتعليم العالي في مجال الفلسفة والأهداف والسياسات بعد مسيرته التعليمية والتنموية الطويلة حتى الآن ومنها:

1) قلة وضوح الفلسفة الاجتماعية والتربوية وأهدافها عند كثير من القيادات العليا والوسطى وأعضاء هيئة التدريس مما انعكس على سير العملية التعليمية.

2) لا توجد سياسات تعليمية مرسومة ومكتوبة ومحددة تنطلق منها استراتيجيات للتعليم العالي قصيرة المدى وطويلة المدى.

3) قلة التأهيل التربوي عند كثير من القيادات في التعليم العالي ولا سيما أعضاء هيئة التدريس مما سبب قلة فهم لوظائفهم ومهامهم التعليمية التربوية حيث أن رسالة التعليم عظيمة وكبيرة ولا سيما في مؤسسات التعليم العالي.

4) قلة إسهام الجامعات في التنمية الثقافية والفكرية وتوجيه الشباب التوجيه العلمي والثقافي من خلال برامج التعليم الحديثة.

5) قلة تحقيق هدف خدمة المجتمع في مجالات العلم والمعرفة والثقافة وتأهيل المواطنين المستمر.

6) قلة الالتزام بالمعايير الأخلاقية والقيم الجامعية وأهداف وسياسات الجامعات عند كثير من أعضاء هيئة التدريس.

7) قلة التوازن بين خصائص ومهارات ومخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل وقلة قدرتها على التطور.

8) عدم دعم الكتاب الجامعي والاعتماد على الملازم والمحاضرات التي تعد طلاباً ضعيفي المستوى.

9) بطء متابعة الجامعات للانفجار المعرفي ومناهجه المتغيرة في كل مجالات الحياة.

10) قلة التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي وغيرها من المؤسسات التعليمية والتربوية.

هذا وكذلك الكثير من المعوقات والمشكلات الفرعية والجزئية لذلك ولغرض ايجاد الحلول لها يمكننا صياغة الآتي:

أ) إتاحة فرص الدراسة المتخصصة والمتعمقة للطلاب في ميادين المعرفة المختلفة تلبية لاحتياجات البلاد من التخصصات والفنيين والخبراء مع الاهتمام والتركيز على ما يلي:

- رفع مستوى ونوعية الإعداد والتأهيل.
- تكوين الثقافة العامة الهادفة إلى تنمية مقومات الشخصية الإسلامية الصحيحة والتكوين المعرفي والعلمي القويم.
- ترسيخ الرؤية الإسلامية الصحيحة النابعة من آفاق المعرفة الإسلامية الشاملة وتصورها للكون والإنسان والحياة.
- تكوين مهارات التفكير العلمي الابتكاري والناقد.
- اكتساب المعارف والمهارات العلمية والتطبيقية اللازمة وتسخيرها لحل المشكلات بفاعلية وكفاءة.
- تدريس وتمكين الطلاب من أساليب وطرق إجراء البحوث العلمية وتطبيقها وتقويمها.
- تنمية المواهب والمهارات الايجابية نحو العمل بشكل عام مع التركيز على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي، والقيادة الفعالة، والشعور بالمسؤولية، والالتزام الأخلاقي.

- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو العلوم والتكنولوجيا وتطوراتها المتسارعة، وكيفية الاستفادة من كل ذلك في تطوير وحل قضايا البيئة والمجتمع.
- القدرة على الاستماع مع الفهم، والتحدث والقراءة والكتابة باللغات الأجنبية، حتى لا يعيش الفرد منعزلاً عن العالم من حوله، ويستطيع متابعة الجديد في ميدان تخصصه.
- العناية باللغة العربية (فضلاً عن اللغات الأخرى) وتدريسها وتطويرها وتعميم استعمالها كلغة علمية وتعليمية في مختلف مجالات المعرفة والعلوم وذلك باعتبارها الوعاء الحضاري للمعاني والقيم والأخلاق لحضارة الإسلام ورسالته.
- تطوير المعرفة بإجراء البحوث العلمية في مختلف مجالات المعرفة سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، وتوجيهها لخدمة احتياجات المجتمع وخطط التنمية.
- الاهتمام بتنمية التقنية التكنولوجيا وتطويرها والاستفادة منها في تطوير المجتمع.
- تشجيع حركة التأليف والترجمة والنشر في مختلف مجالات المعرفة مع التركيز بوجه خاص على المفيد منها.

رسالة الجامعة المعاصرة:

الجامعة مؤسسة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية اخرى هي اداته في صنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية، ومن هنا كانت لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها، فالجامعة في العصور الوسطى تختلف رسالتها وغايتها عن الجامعة التي تناسبه. وهنا نتساءل ما هي الرسالة التي ينبغي ان تقوم بها الجامعات العربية المعاصرة في هذه الحقبة التاريخية الهامة من تاريخ امتنا. لقد تطورت واتسعت وظيفة الجامعة في العصر الحديث ولم تعد مجرد تخريج عدد من المهندسين او الاطباء، بل اصبحت قائدة لخطى

التطور والتقدم بما تكشفه من حقائق، وما تسهم في مواجهة تحديات العصر ومتطلباته، ونشر المعرفة وتوسيع آفاقها، ولذلك ينبغي ان يتمشى النهوض بالجامعة مع خطط التنمية الشاملة لأنه احد عناصرها المهمة. والتعليم الجامعي بحق هو احد الوسائل الرئيسية التي تساعد الدول النامية على اللحاق بركب الحضارة الحديثة المتطور وسريعة التطور. الواقع ان المسؤوليات الملقاة على عاتق الجامعات العربية تفوق طاقاتها المادية والبشرية فيكفي ان نعلم ان جانب تعليم الطلاب ورعايتهم وحدة جانب ضخم ذلك لأنه في جامعاتنا اعداد ضخمة من الطلبة.

ان الجامعة الحديثة في العراق او في العالم لا تواجه اعداد متزايدة من الطلاب المتعطشين لاكتساب العلم وحسب، بل انها تواجه انفجارا علميا ضخما في المعارف العلمية التي تخرج من معالم العلم ومراكز البحث. وهنا نتساءل عن اهداف الجامعة The objectives of University في هذا المجتمع العالمي سريع الحركة وسريع النمو. وما هو دورها في وسط هذا الانفجار العلمي الثقافي المتزايد الذي تزدحم فيه الاكتشافات والمعارف العلمية المتزايدة؟ فهل يظل في الامكان، ومن المرغوب فيه، نقل كل هذا التراث العلمي المتراكم والمتزايد الى اذهان الطلاب؟ ويحتاج هذا التغيير السريع الى اعادة النظر بصفة مستمرة في المقررات الدراسية، وفي المهارات التي تنميها الجامعة.

ان الجامعة الحديثة لا تواجه فقط بالانفجار السكاني بل ايضا "بالانفجار المعرفي" ومن هنا كانت ضرورة الاخذ بمبدأ التخصص (Specialization) فهناك كثير من محتويات المنهاج التي اصبحت قديمة او بالية (out of date) ان وضع مثل هذه الامور التي كانت حقائق في وقت من الاوقات في ذهن الطالب ثم ازالتها فيما بعد يعد مهمة شاقة ومرهقة. وإذا عرفنا ان المعرفة الراهنة سوف تصبح قديمة في يوم من الايام اصبح علينا ان نعد عقلية الطالب بحيث يتعامل مع المواقف والنظريات الجديدة، وان يعيد تركيب معلوماته وتنظيمها، وان يهضم كل جديد بنفسه، بمعنى ان ننمي فيه "القدرة

على التعلم". وعلى ذلك فليست وظيفة الجامعة هي نقل او مناولة "سهلة" من المعرفة والكفاءة المهنية، وإنما اعداد الطالب للقيام بعملية التعليم طوال حياته.

ان الجامعة ينبغي ان تحقق "الفطام التعليمي" لطلابها بمعنى تنمية روح "الاستقلال Independence" عن الاساتذة ويحقق هذه السمة نظام الاستاذ الخاص (Tutorial System) ذلك النظام الذي يسمح بمقابلة الطالب للأستاذ بمفرده او مع اثنين او ثلاثة من الطلاب لكي يساعده في الاستفادة الى اقصى حد ممكن من الامكانات الجامعة.

دور الجامعة في تطور المجتمع:

تجتاز امتنا مرحلة حاسمة في تاريخها، وتعيش فترة تحول حاسم ولذلك فلا ينبغي ان تكون الجامعات ابراجا عاجية، تعيش بمعزل او بمنأى عن الاحداث الجارية في الامة وحولها، بل تسهم في الحياة الاجتماعية. وكما تتأثر الجامعة بالجو الاجتماعي المحيط بها فإنها ايضا قادرة على التأثير فيه، وإعادة تشكيله. ومن المهم ان يتفهم الطلاب امتهم وأمانيها، وان يدركوا مشكلاتها الراهنة والمستقبلية التي تنتج عن دخول الامة عصر التكنولوجيا الحديث. وإذا كانت الجامعة اداة المجتمع في صنع القيادات المختلفة، ومصدر اساسي من مصادر الفكر والإشعاع الثقافي، فإننا نصبح في حاجة بان تقوم جامعاتنا الى تزويد شبابنا بالمعارف والمهارات اللازمة للاضطلاع بمسؤوليات العمل بهذه المجتمعات ولاسيما التدريس بلغات أجنبية، وان تفتح الجامعة ابوابها وأمام ابناء هذه المجتمعات. كذلك يقع على عاتق الجامعات العربية المعاصرة مسؤولية نشر العلم والثقافة، والتوجيه الفكري والوطني، كما يقع عليها مسؤولية اجراء الدراسات والبحوث والمؤلفات المتصلة بحياة هذه الامة. والى جانب ذلك ينبغي ان تكون الجامعة وسيلة هامة من وسائل الانفتاح هذه الانفتاح الثقافي والعلمي والتكونولوجي والاقتصادي، وان تعد الطالب القادر على ممارسة هذه الانفتاح للأخذ والعطاء من مصادر العلم الغربي والشرقي. ولذلك فالأمة في حاجة الى تبني مبادئ هامة من بينها ما يلي:

1. العلم والبحث العملي.
2. العمل والنظام.
3. الوحدة والاتحاد والتماسك الاجتماعي والوطني
4. الايمان الوطني والديني والخلقي والروحي وتنمية ضمائر الناس.
5. الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والمساواة.
6. التطوير والتطور والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
7. الاخذ بالتكنولوجيا الحديثة.
8. الحرية والعدل وتكافؤ الفرص.
9. العلم لجميع الامم وليس قاصرا على قلة من الافراد في امة بعينها.

دور الجامعة في محاربة التخلف:

من الاهداف الوطنية للأمة في العصر الذي نعيشه مقامة الاعداء بالأساليب العلمية، والقضاء على التخلف الذي يفصل بيننا وبين الشعوب الاوربية. ان التخلف يكتب على اصحابه دائماً التبعية والسيطرة الخارجية سواء اكانت سيطرة علمية او ثقافية او اجتماعية او سياسية او عسكرية، فالتخلف لا يقل خطرا عن الامراض الفتاكة. وهنا يلزم ضرورة تنمية الشعور بالغيرة الوطنية والمسؤولية الوطنية وتقدير المصلحة العامة، مع ضرورة الايمان بقيمة العمل والإنتاج، والعمل الايجابي البناء لتقوية صرح الوطن، والإيمان بالصبر والجلد والكفاح المتواصل، لان معركة البناء والتشييد ملحمة طويلة متلاحقة الاطراف ويشمل هذا كله ما نسميه "بتنمية الضمير الوطني" والتفكير السليم.

ان مسؤولية الطالب الاساسية هي طلب العلم، ويصبح مواطنا صالحا ان استطاع ان يتقن تحصيل العلم واكتسابه، وان يجيد فن التعليم. ان قدرة الامم لا تتكون عفوا وإنما تتكون نتيجة الجهد الشاق والعمل الجاد والمثابرة في القضاء على التخلف ودخول

حياة العصر. وإعداد الطالب وتهيئته وصقله وتدريبه مسؤولية وطنية كبرى. ان الشباب هم عدة المجتمع وأداته في المستقبل، بل هم سلاحه الذي ينتصر به في معارك البقاء.

ان عظمة الدول الكبرى ترجع في المحل الاول، الى قوتها البشرية او بالأحرى الى ثورتها البشرية المنتجة الخلاقة المبدعة، وليس ما يوجد لديها من ثورات معدنية او طبيعية لأنها هي القوة التي تخرج الطاقات الطبيعية مختلف المستويات، وبخاصة المستويات العليا حيث التحسين والتجديد والاختراع. انها الكفاءات العقلية المنفتحة المولعة في اكتشافات الحقائق الطبيعية والإنسانية المخترقة افاق المعرفة افقا بعد افق، المضيفة الى ذخيرتها حصيلة تلو حصيلة، انها الطاقات المحققة المروضة على بحث المشكلات الانسانية بحثا موضوعياً، وعلى استخراج اسبابها الحقيقة، ومعالجتها معالجة ناجحة، انها الهيئات النفيسة المتطلعة الى المستقبل، المنطلقة للرؤيا، القادرة على تحقيقها بالتخطيط والتنظيم، انها باختصار قدرة العلم التي قلبت حياة المجتمعات المتطورة رأسا على عقب، وهيأت لأصحابها امكانية النشاط والحرية والغنى والثراء وأسباب الفعل النافذ في الطبيعة وفي المجتمعات الانسانية الاخرى.

الثروة العلمية البشرية:

من مهام الجامعة تكوين العلماء، وتوليد الثروة العلمية للمجتمع وتنميتها واستغلالها ورعايتها وادخارها والاحتفاظ بها بل وجذب العقول العلمية اليها حيثما تجدهم.وعلى الطالب مسؤولية كبرى هي اعداد نفسه والاستفادة من الفرص والامكانيات التي توفرها له الدولة في مرحلة التهيؤ والاستعداد العلمي والمهني، وان يستفيد من هذه الامكانيات الى اقصى حد مستطاع وعليه ألا يبدد جهده ووقته. ان الوقت يتساوى عند كافة الشعوب، ولكن تختلف هذه الشعوب في مقدار استغلالها لوقتها واستفادتها من جهدها، وتقدير قيمة الوقت. ويلاحظ على شباب الجامعة انهم يهدرون كثيرا من الوقت والجهد والطاقة، بالتفريط وهذه الظاهرة لا تقبل في وقت تحتاج الامة فيه الى كل نبضة من نبضاتها ولكل ثانية من وقتها لتسهم في حركة البناء ومعركة النهوض. وان العصر الذي نعيش فيه عصر متطور بل سريع التطور،

ولذلك يتطلب كثيرا من التخصص الدقيق والمران بل اعادة التدريب لكي يلاحق المواطن عجلة المخترعات العلمية والتكنولوجية المتزايدة الانتاج.

على الفرد ان يؤهل نفسه بحيث يصبح منتجا اكثر من كونه مستهلكا. وعلى ذلك فان رفع مستوى التعليم الجامعة رسالة وطنية وواجب وطني اذا اريد لهذه الامة ان تلحق بركب التقدم بخطوات واسعة ، على ان مسؤولية رفع المستوى الجامعي تقع على كاهل الطلاب والأساتذة ذلك لان معارضة الطلاب لتقبل تجديدات الاستاذ ومحأولاًته تنتهي به الى العدول عن طموحه والاقتناع بما يرضى عنه جمهور الطلاب. ولكن قد يقال ان المجتمعات المحدودة الدخل لا تستطيع ان تتحمل عبء مسؤولية رقع مستوى التعليم الجامعي كما وكيفا في آن واحد. وقد يكون ذلك حقا ، ولكن لابد ان نؤكد ان هناك من اساليب رفع مستوى التعليم مالا يتكلف شيئا يذكر بل يتطلب مجرد التفكير في طرق التدريس وتعديل المناهج، وفاعلية نظم التقويم والامتحانات. هناك فريق من الناس ينكر على الطلاب القيام بأي انشطة اخرى غير نشاط التحصيل العلمي الاكاديمي، ويرى ان الشواغل الاخرى ما هي إلا هدر لطاقاتهم وتبذير لوقتهم، وان الامور السياسية والاجتماعية هي من اختصاص غيرهم. وفريق آخر وخاصة الطلاب يرون ان واجبهم الاسهام في الانشطة السياسية ، ودخول معارك الاصلاح والتصدي للدعوة له، وان الطالب ينبغي ان يعايش مشكلات المجتمع ويشترك في معاركه النضالية الحاضرة حتى وان ادى ذلك الى انخفاض المستوى الاكاديمي، وذلك لان الخسارة العسكرية او السياسية اشد خطرا من ضعف المستوى التحصيلي في نظرهم.

انما الوضع المثالي هو الجمع بين مزايا كل من الاتجاهين المتطرفين بحيث يشترك الطلاب في العمل العام او الانشطة العامة بالقدر الذي يساعدهم على التعرف على مشاكل المجتمع وأوضاعه والتمرس على التفكير في حل مثل هذه المشكلات ثم الاهتمام ايضا بالتعليم والتحصيل لان الطالب مهما يكن من امره هو في مرحلة الاعداد والتهيؤ لخوض معارك المستقبل. اذ العمل السياسي هو مسؤولية التنظيمات السياسية في البلدان العربية بمختلف اشكالها. ولا يمكن تصور ان تقوم الجامعة بالعمل

السياسي وتقوم الاحزاب السياسية بعمل الجامعة، ان ذلك يؤدي الى فشل كليهما في اداء وظيفته.

ان حركة التطوير تحتاج الى الانتقال الحاسم والسريع من التفكير الغيبي المخدر الى الموضوعية العلمية الابتكارية الخلاقة وعلى المجتمع ان يحافظ على الجامعة كمعقل للفكر الحر، وكحرم للعلم بعيدا عن التيارات السياسية حتى لا تضغط هذه التيارات عليها وتسلبها في النهاية استقلالها وذاتيتها. على انه من المفروض ألا يكون رائد الشباب في العمل العام المصلحة الشخصية، وتحقيق المآرب الذاتية، بل ينبغي ان يكون رائدهم المصلحة الوطنية العليا وتغليبها على الاغراض الذاتية. لم يحدث ان حاولت الجامعة، وهي التي تحتضن اعدادا غفيرة من الطلاب ان درست اسباب موجات الرفض والعنف وثورات الغضب طلابها.

لقد اصبح العالم، بحكم ادواته التكنولوجية الحديثة، بحيرة واحدة تتلاطم فيها الامواج الأيديولوجية، فلم يعد غريباً او بعيدا عن طلابنا العرب ما يجري من تيارات ثورية او فكرية في بقية اجزاء المعمورة. وينبغي ان تكون العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة تفاعل واخذ وعطاء او تأثير متبادل. كما ينبغي ان تكون الجامعة مركزا للتفاعل الفكري ولهضم المذاهب المختلفة، وخاصة في عهود الانفتاح حيث لا ينبغي ان يكون انفتاح مجتمعاتنا العربية اقتصاديا وحسب بل لابد ان يكون انفتاحا علميا وفكريا لان الانفتاح اذا اقتصر على الجانب الاقتصادي اصبح انفتاحا مبتوراً، بل ان العلم نفسه هو اداة من ادوات نجاح الانفتاح الاقتصادي. ومن شأن هذا الانفتاح ظهور افكار جديدة، ومذاهب جديدة ومشاكل جديدة على الجامعة ان تقابلها. ان العزلة والانغلاق من علامات الموت والذبول بل ان هذا الانفتاح لا ينبغي ان يكون مطلا على جانب واحد من جوانب الحضارة او الثقافة العصرية، وإنما لابد ان يكون انفتاحاً متعدد المذاهب، فنمد ايدينا الى كافة مصادر العلم ومنابع المعرفة ننهل منها ما يلائمنا.

دور الجامعة في معركة النهوض والتقدم:

من اهداف الجامعة العصرية تنمية ثقة الشباب في نفسه وفي وطنه وفي امته وفي قادته. والواقع ان هناك شعوبا خاضت معارك التقدم والرقي وانتصرت انتصارات كبيرة، ويمكن اتخاذها مثالا امام الطلاب، فاليابان نهضت نهضة كبيرة في اقل من نصب قرن وذلك بفضل تعليم ابنائها. ويقول احد زعماء الثورات العالمية المعاصرة ليس هناك مناطق غير منتجة بل عقلية غير منتجة، وليس هناك ارض سيئة بل هناك أنظمة سيئة لاستغلال الاراضي. ويكفي ان يبذل الناس كل ما في وسعهم من طاقات ذاتية للعمل ليتوصلوا لتغيير الاحوال الطبيعية. ان عملية التطبع الاجتماعي او التنشئة الاجتماعية Socialization مفروض ان تصاحب الفرد من المهد الى اللحد، وبموجبها يمتص الفرد قيم المجتمع ومعاييره، ويصبح كائناً اجتماعياً بالمعنى العملي. فعلى الجامعة ان تحارب السلبية واللامبالاة والنقد الهدام في طلابها، وتنمي فيهم روح الايجابية والمبادأة. وعلى الجامعة ان تتعرف على حاجات الطلاب المتغيرة، وان تسعى لإشباع هذه الحاجات.

دور الجامعة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية:

يتلخص دور الجامعة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في وظائف ثلاث هي:

1) تزويد المجتمع بالكثير من الخبرات والمهارات الفنية والإدارية لدفع عجلة التنمية الاقتصادية وتنشيط خططها.

2) القيام بالبحوث والدراسات التي تستهدف ايجاد حلول لمختلف المشكلات التي تقف في سبيل النمو الاقتصادي والاجتماعي.

3) ترسيخ النظم والقيم والمعايير والاتجاهات اللازمة لتشجيع التقدم ولكن من الانصاف أن نقول ان الجامعة لا تنفرد وحدها بهذه الوظائف، بل تسهم معها كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى في تحقيق النمو، من ذلك أسهام أرباب التعليم الفني المتوسط والعمال والمهرة. ولكن الجامعة أيضا هي التي تعد المعلمين

الذين يعدون بدورهم هذه الفئات كذلك تسهم مراكز البحث العلمي ووحداته في النهوض بدور بحث المشكلات التي تواجه المجتمع وأن كان ذلك يتم في كثير من الأحيان بالتعاون مع رجال الجامعة. كما لا يبغي أن ننكر دور المؤسسات الأخرى في وظيفة التوعية الوطنية للنمو، من ذلك الأسرة والمدرسة والمسجد والصحافة والإذاعة وما الى ذلك. ولعل أظهر دليل على القيمة الاقتصادية للقوى البشرية ما تتجه أليه بعض الدول الغنية بمواردها البشرية من تصدير هذه المواد وتلك الخبرات الى البلاد التي تحتاج إليها، ويعود ذلك بالنفع على كل من الفرد والمجتمع المصدر والمستورد على حد سواء.

ويرى بعض الاقتصاديين ان رأس المال البشري عملية قوامها زيادة عدد الاشخاص الذين يتمتعون بالمهارات والمعارف والخبرات التي تحتاجها التنمية الاقتصادية والاجتماعية. علما بأن استثمار الفرد في التعليم يستمر عائدة لفترات طولية تصل الى نهاية العمر في بعض الأحيان. على أن هذه النظرية الاقتصادية للموارد البشرية تقتضي وجود تخطيط دقيق لحاجات المجتمع من خريجي الجامعات حتى لا يصابوا بالبطالة الحقيقية أو البطالة المقنعة عندما تعجز مؤسسات الدولية مواردها عن امتصاصهم. ينبغي ان تضطلع الجامعات بالدعوة لاستخدام العلم في الأغراض السلمية، وفي رخاء الشعوب ورفاهيتها بالدعوى لمحاربة الحروب وتجارها والقضاء على الفقر والجهل والمرض والظلم والطغيان والاستغلال، والدعوة الى العلم، والتمسك بالقيم الروحية والوقوف ضد دعوات الإلحاد والمادية بحجة ان العلم بتعارض مع الدين، والإيمان بأن الإيمان بالله الخالق يطلق طاقات الإنسان لمزيد من الابداع والخلق والابتكار والاكتشاف.

الحياة الجامعية

ان الجامعة ليست، كما يظن البعض، مكانا للدرس والإطلاع وحسب بل إن معظم الطلاب في معظم الكليات النظرية قد أصبحوا منتسبين عمليا وإن كانوا منتظمين رسميا، فهم لا يواظبون على حضور المحاضرات والمشاركة في الحياة الجامعية، ولا يحضرون للجامعة إلا للتقديم للالتحاق ثم لتأدية الامتحان.بل إن الوظيفة

التعليمية المحدودة للجامعة تخضع لكثير من الاختصار والاختزال حيث يحدد بعض الأساتذة تحت إلحاح الطلاب المنهج الدراسي في شكل الاجابة على بعض أسئلة يحفظها الطلاب عن ظهر قلب ويتركون بقية المقررات الدراسية، فلا يخرجون إلا بنتف مبتورة من المعلومات، ولا تتاح لهم فرصة التعرف على المادة العلمية في تكاملها وترابطها المنشود.

وهكذا تختزل الحياة الجامعية التي تضم قاعات الاجتماعات والمسرح والطبيعة والحديقة والمجلة والملعب والجامعات الطلابية والمقاصف وغيرها من مظاهر الحياة. إن الجامعة مجتمع متكامل متفاعل ولا يكفي الالمام بالمادة العلمية لأنها وحدها لا تترك الاثار المنشودة في شخصية الطالب تلك الاثار التي تأتي من التفاعل والاحتكاك والممارسة للحياة الجامعية بكل مظاهرها. بل ان اللقاء الحر بين الطالب والأستاذ والذي يتم خارج قاعات الدرس فوائد وآثاره الطيبة في شخصيته وسلوكه.

والواقع ان الحياة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية تكاد تكون معدومة، فهناك طلاب لا يحضرون للجامعة وآخرون لا يعرفون حتى مجرد اسم اساتذتهم بل ان هناك كثيرا من الاحتكاك والصدام التي تحدث عندما يجتمع اعداد كبيرة من الطلاب. ومن ناحية الاساتذة فهناك منهم من لم يحدث له ان شارك في حفلات طلابهم او مناشطهم، بل ان البعض لم يحدث له ان دخل مقر اتحاد الطلاب ولو مرة واحدة. والأدهى من هذا هو انقطاع صلة الطالب بجامعته بعد التخرج مباشرة ان لم نقل ان هذه العلاقة تصبح علاقة عداء بينه وبين الجامعة التي خرجته. والأمر على خلاف ذلك في الجامعات الاوربية حيث يظل الخريج مرتبطاً ارتباطاً عضوياً بجامعته حيث ينضم الى عضوية جمعية خريجها The Convocation Society ويظل على اتصال بها.

تنمية شخصية الطالب ككل:

ان هدف الجامعة بلا منازع هو انماء الفرد الذي ينمي بدوره المجتمع، ولقد حدد البعض اهداف الجامعة بالقول بان رسالتها هي من جهة تثقيف الانسان وتنمية معارفه

ومن جهة ثانية التنشئة العلمية والتقنية بمظهرها الشامل من اجل توفير الاختصاصيين الذين تحتاج اليهم مرافق البلاد في سبيل انمائها.

ولا يفيد ان تقتصر المعارف على النظري منها، بل لا بد من تعليم الطالب تعليما مهنيا عمليا حسب ميوله ومواهبه مع ضرورة تعريف الطالب بطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وان يلم بمشكلاته وآماله وان ندربه على تحمل المسئولية والقيادة والايجابية والتعاون والأخذ والعطاء وعلى الجامعة ان تعمل على تنمية المعارف العلمية وتجددها باستمرار ولا تتركها تتجمد او تتصلب. على ان المجتمع مطالب ازاء كل هذه الاعباء التي تلقى على عاتق الجامعة من حيث تعليم ابنائه وحل مشكلاته وتنمية ثقافاته ومعارفه، مطالب بان يمد يده سخية للجامعات لكي تتمكن من اداء رسالتها المنشودة.

وحتى الان لم تتبن الجامعات العربية الوسائل الكفيلة باكتشاف المواهب talents بين طلابها بطريقة علمية موضوعية، بعبارة اخرى كيف يمكن التعرف واكتشاف قادة المستقبل وهم بعد سن مبكرة ؟ كيف يمكن التعرف على العالم الصغير او الفنان او الاديب او الفيلسوف او القائد الاجتماعي او المهندس او الطبيب الحاذق بل ان سمات كالقدرات والاستعدادات Intelligence والذكاء aptitudes. Abilities and وسمات الشخصية والسمات الخلقية، لم نستطع بعد قياسها والتعرف عليه بطريقة موضوعية، وعلى ذلك فان هناك كثيرا من المواهب التي تفقدها الجامعات العربية دون ان تتمكن من التعرف على اصحابها. لماذا يفشل بعض الناس في دراستهم الجامعية ثم يصبحون فيما بعد قادة او زعماء في مجالات اخرى؟

فلسفة التدريس الجامعي

يقوم التدريس الجامعي الفعال الذي يحقق أهداف الجامعة على الدعائم الكبرى الأربع التالية:

أولاً: الاستاذ الجامعي عضو هيئة التدريس، ويتضمن أعداده (التخصصي) العلمي والبحثي، وتكوينه المهني (التربوي – المسلكي) العام، وشخصيته، وخصائصه

وصفاته، وفلسفته ونظرياته وعلاقاته الشخصية البيئية المهنية مع الطلبة وأخلاقياته المهنية.

ثانياً: الطالب الجامعي، ويتضمن الطالب المسؤول والمشارك في التعليم التفكير والمبادر النشط غير المترهل او المتراخي...الخ ويتطلب هذا الأخذ بعين الاعتبار قدراته وميوله واهتمامه واستعداداته، ودوافعه وطموحاته وتطلعاته وأداؤه وهمومه ومشكلاته، وخلفيته الاجتماعية الاقتصادية الثقافية... الخ.

ثالثاً: المنهاج الجامعي، ويتضمن الخطط والبرامج الدراسية والتدريسية ومدى موائمتها مع التخصص العلمي وحاجات الطلبة ومتطلبات والمجتمع وكذلك مدى مناسبة الخطط التدريسية بعناصرها (الأهداف، المحتوى، والخبرات التعليمة والأنشطة، والتقويم) لتحقيق الأهداف الجامعية المنشودة او المرسومة.

رابعاً: الادارة الجامعية، وهي تتضمن باختصار الادارة الجامعية الحديثة (مستوى ونوعية) التي تهيئ مناخا جامعيا ملائما للتعلم الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع سواء بسواء وعليه فأي هذه الدعائم أهم؟

إن هذه الدعائم الأربع، هي دعائم التدريس الجامعي الفعال الذي يحقق أهداف الجامعة المتمثلة بالتدريس الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتنميته لذا، ينبغي ان تتشابك هذه الدعامات الاربع وتتعاون وتتآزر معا وتتكامل لتحقيق أهداف الجامعة المنشودة.

هذا وعلى الرغم أن هذه الدعائم الاربع جميعها هامة ومهمة ومكملة لبعضها بعضا، ويصعب قراءة إحداها دون تقاطعها مع الدعامات الاساسية الكبرى في قوة الجامعة ومستواها ونوعيتها وسمعتها فالجامعة بمستوى ونوعية أساتذتها وبالتالي تحقيق هدفها وإنتاجيتها المرسومة او المنشودة سواء بسواء. وفي هذا الصدد يؤكد التربويون والمختصون بالتعليم الجامعي كما تدعم ادبيات التعليم الجامعي ومنشوراته ان التدريس الجامعي ليس مجرد نقل المعارف والمعلومات الى الطالب (المستودع)

الجامعي، بل هو عملية تعني بنمو الطالب نمواً متكاملاً (عقلياً، ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها. من هنا فان المهمة الرئيسية في التدريس الجامعي هي تعليم الطلبة الجامعيين كيف يفكرون لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية دون فهمها او تطبيقها في الحياة، وكذلك تعليمهم الاعتماد على الذات وزيادة الثقة بالنفس، والشعور بالمسؤولية والانجاز والمبادأة ومحاكمة الأمور عقلياً، والاستمرار بالتعليم الذاتي ولعل تحقيق ذلك، يتوقف على استاذ جامعي (مميز) جيد الاعداد والتكوين وأستاذ معد أعداداً (علمياً وبحثياً ومهنياً) ومميزاً في التدريس الجامعي وأساليبه واستراتجيه وسيكولوجية تعليم المواد (المساقات) الجامعية وتعليمها وتقويم (الأداء) فيها هذا، وتزداد أهمية الاستاذ الجامعي مع تفجر المعرفة والتكنولوجيا وتعقيد الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية في القرن الواحد والعشرين بشكل خاص.

ولتحقيق دور فاعل وفعال لأستاذ الجامعة فأن ذلك يتطلب تكوينه وإعداده اعداداً (مهنيا) جيدا في اساليب التدريس الجامعي، وسيكولوجية تعليم المواد الجامعية وتعليمها وتقويم أداء التعليم فيها. أن مراجعة أدبيات التعليم الجامعية تشير الى ان الحصول على درجة (Ph.D) او ما يعادلها تهيئ حاملها وتعده في مهارات البحث العلمي بشكل اساسي وهي ليست بالضرورة كافية لإعداد المدرس (الاستاذ) الجامعي وضمان نجاحه في التدريس الجامعي وبوجه عام، فان سياسيات الدراسات العليا في الجامعات لا تأخذ من حيث المبدأ بعين الاعتبار مسؤولية اعداد الاستاذ الجامعي في مهارات التدريس الاساسية ولكنها تحصر مسؤوليتها في التدريب على البحث العلمي ومهاراته وتصميماته الاحصائية من هنا، فان الحصول على درجة الدكتوراه (Ph.D) لا يعني بالضرورة كفاءة المدرس الجامعي وقدرته على التدريس الجامعي لذا توصي ادبيات التعليم الجامعي على احداث توازن حقيقي بين الجهود الموجهة للأعداد والتدريب على مهارات التدريس (التخطيط والتنفيذ والتقويم) والجهود الموجهة للإعداد والتدريب

على البحث العلمي وبخاصة اذا كان البحث العلمي والتدريس (او التدريس والبحث العملي) معا من وظائف الجامعة وأهدافها الاساسية.

يعد التدريس الجامعي (الفعال) عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل منها، ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث أعداده العلمي وتعمقه في التخصيص وعداده المهني (التربوي – المسلكي) في التدريس الجامعي، وسمات شخصيته، وصلاته البينية مع الطلبة وتعامله معهم، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي نفسه من حيث: خصائصه الشخصية، وقدراته، وميوله، ومستواه الاقتصادي – الاجتماعي، واستعداده للتعليم الجامعي، ومنها ما يتصل بطبيعة المناهج (والبرامج) الجامعية والخطط الدراسية والتدريسية في الجامعة، من حيث طبيعتها، وأهدافها، ومحتواها، وتقويمها، ومتطلباتها، الاخرى وبخاصة مدى مواءمتها مع اهتمامات الطالب وحاجاته من جهة ومتطلبات سوق العمل والمجتمع من جهة اخرى هذا بالإضافة الى الادارة الجامعية الرشيدة (الناجحة) التي تهيئ مناخاً جامعياً تعليمياً – تعلمياً بحثا مناسبا والتي كلها تتداخل وتتعاون معا وتدفع بالاتجاه نفسه لتحقيق أهداف الجامعة الرئيسية المتمثلة في: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتنمية. هذا وتشير نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية في مجال العملية التدريسية بوجه عام والتدريس الجامعي بشكل خاص الى مجموعة من القواعد والأسس التي لها أثر في تطوير طرائق التدريس وأساليبه، منها على سبيل المثال ما يأتي:

1) إن العملية التدريسية (الجامعة) ليس عملية نقل المعارف الانسانية والعلمية من الاستاذ الجامعي الى الطالب فتفجر المعرفة يزداد ويتضاعف بسرعة هائلة بحيث يصعب على أي استاذ جامعي مهما كانت قدراته ان يلم بها او يستوعبها. هذا بالاضافة الى تكنولوجيا العصر وتقنياته ووسائله (المتطورة) والمتسارعة. من هنا، لم يعد دور الاستاذ الجامعي مخزنا للمعلومات من مصادرها (كالكتاب والمراجع والمقررات الجامعية والدوريات والمجلات...الخ) الى مستودع الطلبة أن الاستاذ الجامعي ما هو الا مرشد وموجه ومثير للتفكير وتعليمه وملهم للطلبة وقادر على

الاثارة الفكرية والعقلية والاستفسار والتساؤل المتواصل والاستقصاء والبحث العلمي المستمر الذي يولد اسئلة وأفكاراً جديرة بالتنقيب والبحث العلمي على حد سواء. من هنا يجب التوكيد على (التعلم) الجامعي بدلا من (التعليم) الجامعي.

2) ان الاستاذ الجامعي يؤثر في طلابه ويتأثر بهم وذلك كونه عنصراً أساسياً في عملية الاتصال الجامعي ولكي يكون هذا التأثير والتأثر تربوياً (سلمياً) ينبغي ان يقوم على اساس الثقة والاحترام المتبادل. من هنا يؤكد التربويون والمهتمون بالتعليم على الجوانب الانسانية في التدريس والتدريب الجامعي وتصبح عندئذ طرائق واساليب التدريس الجامعي في درجة أهمية مادة التدريس نفسها.

3) ان عملية التدريس الجامعي يمكن تحليلها تحليلا منظماً، وتقويم النشاطات والفعاليات التدريسية والتحكم بها وبالتالي (التدريب) عليها ولعل هذا الافتراض قد يلغي ما هو شائع بين عامة الناس من ان التدريس هو هواية او موهبة او حرفة تنمو بالخبرة، وأن الاستاذ الجامعي (يولد) ولا يعد او يدرب او يصنع وعليه فقد ساهمت عملية تحليل التدريس في تطوير برامج اعداد الاستاذ الجامعي اعداداً علمياً متخصصاً ومهنياً (تربوياً – مسلكياً) في المؤسسات التعليمة الجامعية.

4) ان مهارات العملية التدريسية (مهارات التدريس) تختلف عن المهارات البحثية (مهارات البحث)، فبينما نجد أن العملية التدريسية في جوهرها هي تعامل مع الأفراد والنفس الانسانية نجد أن مهارات البحث مبدئيا تتعامل مع الاشياء والمواد بوجه عام. فإن مفهومي (التدريس والبحث) يختلفان في اساسهما ومفهومها وبالتالي لا يجوز استعمالهما تبادليا كما أن امتلاك او اتقان مهارات أحدهما قد لا يعني امتلاك مهارات (المفهوم) الأخرى او اتقانها فالجامعات التي تعد (باحثين) ليس بالضرورة ان يؤدي ذلك (اوتوماتيكياً) الى اعدادهم (كمدرسين) في الجامعة، والعكس صحيح بوجه عام. من هنا يبغي ان يحدث نوع من التوازن الحقيقي بينهما (التدريس والبحث) او (البحث والتدريس) حسب تركيز الجامعة وأهدافها وبخاصة اذا كان (البحث والتدريس معا) من أهداف الجامعة ووظائفهما.

5) يتطلب التدريس الجامعي الفعال الذي يحقق اهداف الجامعة ان يكون الطلبة الجامعيون ف وضع سليم، ورغبة في التعليم من هنا فأن من بين اهم العوامل التي تحدد التدريس الجامعي الفعال وبالتالي (التعليم) الجامعي الجيد، هو قدرة الاستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) على خلق (الاهتمام) و(الميول) عند الطلبة والمحافظة عليه ليتقبل (ويقبل) الطلبة على التعلم (وليس التعليم) الجامعي. فالاهتمام والميول اساسي للانتباه، اساسي للتعلم داخل قاعة المحاضرة وخارجها، وذلك انطلاقا من ان (الدافعية) للتعلم الجامعي تعد أحد العوامل المهمة في التعلم والتعليم الجامعي، انها أي الدافعية تحرك انشطة الطالب الفكرية في عملية التعليم الجامعي وتنشطها وتصونها، لذا فإن أساليب التدريس الجامعي بخبراتها ونشاطاتها، والتي يقترحها الاستاذ الجامعي، يبغي ان تعمل على اثارة الدافعية وإيقاظها للتعلم عند الطلبة من جهة، واستمرار احتفاظهم بها من جهة اخرى للتفاعل والاندماج في المواقف التعليمة في قاعة المحاضرات او المختبر سواء بسواء.

ولإثارة (الدافعية) للتعلم الجامعي واستمراريتها لدى الطلبة، فإنه يفترض في الاستاذ الجامعي ان يقدم المادة التدريسية بخبراتها ونشاطاتها باسلوب تدريسي جامعي مثير للتفكير (الاثارة الفكرية) والتساؤل والبحث والتقصي والاكتشاف فإثارة العقول وإيقاظها وحفزها وتطويرها استقصائيا وتنميتها يتطلب جهدا وأسلوبا ابداعيا في التدريس الجامعي، كما يتطلب مشاركة ايجابية في التعلم، وتفاعلا متكاملا بين الاستاذ الجامعي والطالب والمنهاج لتحقيق أهداف التدريس الجامعي الفعال ووظائف الجامعة وأهدافها

أهداف الجامعة

تبين من العرض السابق ومن ادبيات التعليم الجامعي ان الجامعة، اية جامعة، هي مؤسسة علمية – تربوية تعليمية – بحثية (او بحثية – تعليمية) وتنموية قيادية في المجتمع، وأنموذج في العمل، ورائدة في التغيير (الايجابي) في المجتمع. وهي (اي جامعة) احدى مؤسسات المجتمع الهامة، التي يفترض ان المجتمع هو الذي يقيمها ويشيدها

وبنيهـا ويتبناهـا ، وبالتـالي ينبغـي ان تلـبي حاجـات المجتمـع التنمويـة وحـل قـضاياه ومشكلاته وتحديثه. من هنا ، فان وضوح اهـداف الجامعـة المنـشودة وغاياتهـا المرسـومة التي يراد تحقيقها ، جميعها عناصـر مهمـة يجـب ان تترسمهـا الادارة الجامعيـة مـن جهـة ، وتعمـل علـى تعريـف العـاملين بهـا (مـن اعـضاء هيئـة التـدريس وإداريـين وطلبـة) مـن جهـة اخرى وعلى كافة المستويات لكي تتظافر الجهود وتتفاعل لتحقيق اهدافها وغاياتهـا وباختصار ، فان الجامعة تسعى الى تحقيق الاهداف العامة الاساسية الكبرى التالية:

الهـدف الاول: التـدريس الجـامعي، ويتمثـل هـذا الهـدف في اعـداد الكـوادر والطاقات البشرية المتخصصة والمؤهلة في كافة التخصصات والمهن في شتى المجالات التربويـة والإسـلامية والثقافيـة والأدبيـة والعلميـة والمهنيـة والزراعيـة والإداريـة والتجاريـة والقانونيـــة والهندســـية والخدميـــة...الخ والـــتي يحتاجهـــا المجتمـــع والتنميـــة الاجتماعية/الاقتصادية. ولتحقيق ذلك ، وضمن هذا الاطار والهدف ، يتطلب من الجامعة تحقيق ما يلي:

أ. تزويـد الطالـب الجـامعي بالمعرفـة الانـسانية والعلميـة في حقـل التخـصص العلمـي او المهـني بأشـكالها المختلفـة المتمثلـة في: الحقـائق والمفـاهيم والمبـادئ والقـوانين والنظريات... الخ.

ب. تنمية التفكير العلمـي لـدى الطالـب ، وتعليم التفكير ، واكتسابه مهـارات العلم وطرقه وعملياته.

ج. اكتساب الطالب المهارات الاساسية المناسبة في التخصص (او المهنـة) الـذي يلتحق به.

د. تنمية الاتجاهات (الايجابية) والميول والاهتمامـات ومنظومـة القيم في المجتمـع لـدى الطلبة.

هـ. تنميـة التربيـة الطلابيـة الجامعيـة لـدى الطلبـة كمـا في: صـقل الشخـصية ، وتحمـل المـسؤولية ، والمحـاورة الديمقراطيـة ، والمبـادرة ، والـتعلم الـذاتي ، والاعتمـاد علـى

النفس، والقدرة على التفكير العلمي، والتفكير الناقد، والوعي الجامعي، والتعاون،والقدرة على التجديد والابتكار، والتكيف في الحياة...الخ

الهدف الثاني: خدمة المجتمع وتنميته، ويتمثل هذا الهدف في اجراء البحوث الاساسية (النظرية) والاجرائية والتطبيقية ودعمها وتوظيفها، وبخاصة تلك البحوث المتعلقة بقضايا المجتمع وحل مشكلاته. ويمكن تحقيق ذلك من خلال قيام اعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا ومراكز البحوث في الجامعة بالبحث العلمي ونشاطاته المرافقة. من هنا، تجئ المقولة المشهورة (انشر او اندثر Publish or perish) شعارا للجامعة الحديثة التي تركز على البحث العلمي ونشاطاته المرافقة .

الهدف الثالث: خدمة المجتمع وتنميته،ويتمثل ذلك من خلال تزويد المجتمع بالتخصصات والمهن المطلوبة في المجتمع، وكذلك المشاركة في وضع الخطط والسياسة الوطنية للتنمية، وتامين حاجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من الكوادر والقوى البشرية المؤهلة، وتنفيذ المشروعات، والاستشارات، وتطوير المجتمع المحلي والوطني، وإعداد القيادات المؤهلة لتبؤ مراكز القيادة والريادة في المجتمع وفي مختلف التخصصات والمهن بمجالاتها المختلفة. ولتوكيد اهداف الجامعة ووظائفها، على سبيل المثال، فان كلية العلوم التربوية يجب ان تخدم (وتقود) المؤسسة التربوية، وكلية الزراعة يجب ان تخدم (وتقود) المؤسسة الزراعية وقطاعاتها المختلفة، وكلية الطب يجب ان تخدم (وتقود) المؤسسة الصحية...وهكذا دواليك.

ان الاهداف (العامة) السابقة للجامعة، هي اهداف متقاطعة ومتشابكة ومتكاملة، وتكاد تكون متشابهة الى حد كبير في الجامعات كلها او على الاقل في معالم الرسالة العامة التي تضطلع بها. هذا وتبرز خصوصية كل جامعة من خلال النقطتين التاليتين، وهما:

الاولى: البيئة التي تعمل بها الجامعة، وبالتالي العوامل المؤثرة فيها سواء كانت اقتصادية ام اجتماعية ام ثقافية ام سياسية...الخ.

الثانية: درجة تركيز الجامعة على الاهداف (مستوى ونوعية)، وبالتالي الاهمية النسبية التي توليها الجامعة لكل من اهداف الجامعة الاساسية وهي: التدريس (المتميز) والبحث العلمي وخدمة المجتمع. فعلى سبيل المثال، هل الجامعة جامعة تدريس؟ ام جامعة بحث علمي؟ ام جامعة لخدمة المجتمع؟ ام جامعة تركز على توفيقات مختلفة لهذه الاهداف الثلاثة؟ الى اية درجة تحقق الجامعة اهدافها؟ هذا وبمراجعة اهداف التعليم الجامعي وادبياته ومنشوراته في الدول النامية، تم التوصل الى الاستنتاجات (الانتقادات) التالية:

1) يلاحظ أن اهداف التعليم العالي، وبالتالي أهداف الجامعات في الدول النامية، هي اهداف فضفاضة او اهداف صيغت بصيغ انشائية بوجه عام، ولم يتم التعرف فيما إذا كانت هذه الأهداف الجامعية قد تم تحقيقها أم لا؟ أو أن الجامعات قادرة على تحقيقها؟ وكيف يمكن التحقيق من ذلك؟ ان الاجابة عن هذه التساؤلات ومثيلاتها تتطلب دراسات وبحوث تقييمية تقويمية شاملة.

2) عدم وجود انسجام او موائمة بين الاهداف الرسمية (المعلنة) والأهداف التنفيذية الاجرائية للجامعات وبعبارة اخرى لا يوجد اتساق واضح بين واقعية الأهداف للجامعات ووجوبية تنفيذها.

3) تنحصر الأهداف الواقعية في الجامعات في مجال الأنشطة التدريسية والبحثية، ويتباين التركيز على التدريس او البحث من جامعة الى اخرى وبوجه عام، يتم التركيز على (التدريس) بشكل رئيسي في جامعات الدول النامية ومن بينها جامعات الدول العربية، بينما تركز الجامعات الأمريكية والأوربية على البحث العلمي. من هنا، شاعت في هذه الجامعات مقولة: أنشر أو أندثر Publish or Perish مقابل ذلك، يحدث توازن نسبي بوجه عام – بين الأهداف التدريسية والبحثية في كثير من الجامعات الأخرى.

4) يبدو أن الاهتمام في جامعات الدول النامية لا يتعدى كثيرا الأنشطة (او الأهداف) التدريسية والبحثية لأغراض الترقية لدى أعضاء الهيئات التدريسية فيها. وعليه تقف

(بعض) الجامعات قاصرة عن المساهمة والمواءمة بين تطور الانفجار المعرفي وتقنيات المعرفة ومتطلبات العصر (القرن الواحد والعشرين) وتحدياته وتطور المجتمع وتطلباته وحاجاته وحل المشكلات وقد يرجع ذلك الى عدة عوامل يمكن ان يكون من بينها ما يأتي:

أ. ضعف الروابط التنظيمية بين الجامعة والمجتمع والتي قد تنتج عن قصور في تخطيط وتنظيم وإدارة التعليم الجامعي، او لانعدام الثقة بين المسؤولين عن الهيئات التنفيذية المجتمعية من ناحية والجامعين من ناحية اخرى الذين غالبا ما يصفون (او يهتمون) بالأمر الاكاديمية البحثية او البعد عن التفكير (البحث) التطبيقي العلمي، او السعي وراء مكتسبات شخصية مادية او معنوية كما يمكن ان يكون (الانتقاد) بالاتجاه المعاكس ضد الهيئات التنفيذية في المجتمع وضعف مساهمتها (المادية والمعنوية) في البحث العلمي وتطبيقاته.

ب. ضعف الطلب (الحقيقي) الفعال للخدامات الارشادية (والاستشارية) الجامعية، وذلك نظرا لعدم مأسسة هذا الأمر بين الطرفين من جهة، وربما عدم اعتناق المنهج الفكري العلمي كأسلوب لموجهة حاجات المجتمع وقضاياه ومشكلاته من جهة أخرى. هذا بالإضافة الى زيادة احتمال (بعض) كبار المسؤولين والتنفيذين في الدول النامية في ايجاد الاساليب المختلفة للمحافظة على مناهجهم الحياتية وما يرتبط بهم من مكافآت اقتصادية واجتماعية عالية نسبياً.

5) أن (أهداف) التعليم الجامعي في الدول النامية ضعيفة الارتباط بالاحتياجات الاجتماعية لهذه الدول، أو مقصرة في تأمين حاجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بشكل فعال كما ان التعليم الجامعي قد يزيد من الفروق الاجتماعية أحيانا وذلك من خلال ايجاد طبقة مميزة (صفوة) في هذه الدول. هذا بالإضافة الى مساهمته ولو نسبيا في انتشار ظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات بوجه عام.

فاعلية أهداف الجامعة ودورها في المجتمع:

إن السؤال الرئيسي الذي يطرح نفسه هو: ما مدى تحقيق (وفعالية) أهداف الجامعة؟ وما مدى نجاح (او دور) الجامعة في خدمة المجتمع وتنميته؟ على الرغم من صعوبة الاجابة عن هذا السؤال الرئيسي ومشتقاته إلا ان أدبيات التعليم الجامعي ودراساته وبحوثه ومنشوراته، قد تعطي تصوراً او مؤشراً واضحاً عن مدى فاعلية وأهداف الجامعة ودورها في المجتمع، ففي دراسة شاملة عن مدة فعالية الاهداف الجامعية ومدى نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها، أجرى جامع (1987) دراسة تقويمية لتحديد مدى فاعلية إحدى الجامعات المصرية (جامعة الاسكندرية) في تحقيق خمسة اهداف أساسية كبرى للجامعة، وذلك من خلال تحديد الاختلاف بين واقع الأداء ووجوبية التنفيذ لكل من الاهداف الخمسة الكبرى والأهداف الفرعية (حوالي ثمانية وخمسين هدفا فرعيا)، ومن ثم تشخيص الوضع النسبي للدور التنموي للجامعة كهدف اساسي ضمن اهدافها الخمسة الكبرى الأساسية، وبالتالي مدى مساهمة (الجامعة) في عملية التنمية الوطنية الشاملة.

ولقياس مدى تحقيق أهداف الجامعة تمّ تحديد خمسة أهداف كبرى اساسية هي:

1) التعليم والتربية الطلابية، وتضم تسعة عشر هدفا فرعيا من بينها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

أ. تعميق القدرات العقيلة والثقافية للطالب.

ب. تنمية الصفات الشخصية للطالب.

ج. تدريب الطالب على طرق البحث والاستقصاء العلمي.

د. إمداد الطالب بالمهارات والخبرات.

ه. تكوين شخصية الطالب بصورة متكاملة.

و. تخريج طلبة قادرين على تحمل المسؤولية.

ز. إعداد الطلبة لتعليم مهن مفيدة.

ح. تشجيع الطلبة على التعليم الذاتي.

ط. تطوير بيئات تعليمة وظروف مشجعة للتعلم والتدريس والبحث.

ي. تحسين قاعدة الانشطة الطلابية.

ك. حماية حقوق الطلبة في العمل الاجتماعي والسياسي.

2) تطوير أعضاء هيئة التدريس، وتضم ستة أهداف فرعية هي كما يأتي:

أ. المحافظة على اعضاء هيئة التدريس من الهجرة.

ب. تحقيق رغبات اعضاء هيئة التدريس في القضايا الجامعية.

ج. حماية حقوق أعضاء هيئة التدريس.

د. تعميق انتماء هيئة التدريس الى الجامعة.

ه. تهيئة ظروف بيئية جامعية مناسبة لمارسة أعضاء هيئة التدريس لمهامهم (التعليمية والبحثية بيئية وخدمية المجتمع) الرئيسية.

و. مناسبة الراتب والمكافآت المادية لتمكين أعضاء هيئة التدريس من تطوير مهنتهم.

3) الأنشطة البحثية والدراسات العليا، وتضم أهداف فرعية من بينها ما يأتي:

أ. اجراء البحوث الأساسية (البحثية) والتطبيقية.

ب. تمويل البحث العلمي ودعمه.

ج. تشجيع البحوث العلمية ضمن ما يسمى بحوث الفريق.

د. تشجيع الطلبة لمتابعة دراساتهم العليا.

4) تنمية المجتمع والإشعاع الثقافي، وتضم أربعة عشر هدفا فرعيا من أبرزها ما يأتي:

أ. المشاركة في وضع السياسة والخطط والوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ب. المشاركة المنظمة مع المحافظة والحكومة في تخطيط المشروعات وتنفيذها.

ج. الارتباط مع الهيئات الحكومية المحلية لتطوير المجتمع المحلي.

د. الاهتمام بدراسة مشروعات التنمية المحلية والوطنية.

ه. نشر الأفكار التي تغير المجتمع (ايجابيا).

و. تطوير القيادة الثقافية المتعلقة بالمجتمع المحلي.

ز. مركز لحفظ التراث الثقافي.

5) الإدارة الجامعية، وتضم ثلاثة عشر هدفا فرعيا من أبرزها ما يأتي:

أ. التأكد من كفاءة وجدارة القائمين بإدارة الجامعية.

ب. توكيد ديمقراطية القيادة في الادارة الجامعية.

ج. إشراك أعضاء هيئة التدريس في إدارة الجامعة.

د. أشراك الطلبة في إدارة الجامعة.

ه. الارتفاع بمعايير الانجاز الجامعي ماتقدمه الجامعة من برامج.

و. كسب ثقة الهيئات الممولة.

ز. المحافظة على التوافق (والانسجام) بين الكليات والاقسام.

ح. رفع درجة انتماء اعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلبة للجامعة.

ط. التأكد من أن المرتبات والمكافآت تتناسب مع اسهام الشخص.

ي. المحافظة على (النوعية) الصالحة في جميع برامج الجامعة.

ك. الاهتمام بتقويم الأداء الجامعي بصفة مستمرة.

وعن دور الجامعة المنتظر في المجمعات النامية، يذكر النجفي (1988) أن الجامعات في كثير من الدول النامية، بما فيها الدول العربية، تعد جزءاً من البنيان الاقتصادي والاجتماعي والسياحي العام للدولة، فعلى سبل المثال، فإن

النظام الاقتصادي الذي يقوم على مفاهيم التقليدية، غالبا ما يضم جامعات (تقليدية) تعتبر التدريس هدفا أساسيا فيها، وبالتالي نادراً ما تعالج قضايا المجتمع ومشكلاته الملحة في الجوانب المختلفة كالتربية والزراعة والصناعة والتجارة والإدارة والصحة...الخ وكذلك، وذا ارتبطت سياسة التعليم والجامعي مع طبيعة النظام الاجتماعي في بعض الدول النامية، فإنه لا يتيح الفرص أمام الأفراد ذوي الدخول الشخصية في حدود معينة للالتحاق بالجامعات، مما يشكل بالتالي ضياعا او هدراً في بعض الموارد البشرية التي يفترض فيها أنها أغلى الموارد التي تمتلكها الدولة. من هنا فإن وجود التكوين الجامعي خارج قيود وتصورات واقع البنيان الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للمجتمع النامي (في الدول النامية) قد يمكنه من توفير بيئة تعمل على خلق العقل العلمي الذي يسعى بدوره للتفكير (العلمي) الجدي في بناء المجتمع وتنمية. ويعتقد النجفي (1988) ان المتغيرات الاقتصادية والسياسية والتأثيرات الاجتماعية للمجتمع في الدول النامية تعد (قيودا) للدور الفعال المنتظر في المجتمع النامي، إذ قد تؤدي تلك القيود في كثير من الحالات الى هجرة العقول والكفاءات العلمية، وتثبط حوافز العمل المبدع. لذا فإنه يقترح أن متطلبات التنمية في الدولة، تتطلب سيادة أمرين هما:

الأول: إيجاد نظم جامعية ترتبط بقضايا المجتمع ومشكلاته ومتطلباته الحقيقية وفق رؤية اقتصادية مدروسة.

الثاني: إيجاد نظم امتحانية تعمل على تقويم (اداء) الخريج (الطالب الجامعي) من الجامعات، وذلك في إطار عام متكامل من القياس العقلي، وتقويم القدرات المهارات وكفاءة الأداء العلمي التطبيقي واستخدام التكنلوجيا في مجال التخصص أو المهنة.

يؤكد الصفدي والقربي (1988) الأدوار التي يبغي أن تقوم بها الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية وتحديثه، وهي كما يأتي:

1) إعداد العلماء والباحثين القادرين على تحسس مشكلات المجتمع وقضاياه، ووضع الحلول المناسبة لها. ولتحقيق ذلك لا بد من إعداد العلماء والباحثين (الصغار) في المراحل التعليمية الأساسية والثانوية والجامعية سواء بسواء. هذا وتتضح أهمية

العلماء والباحثين ودورهم في الجوانب التطبيقية لقضايا المجتمع ومشكلاته كما في مجالات: الطاقة، والصناعة، والصحة، والزراعة، والاتصالات والمواصلات، والتربية، والسكان...الخ.

2) إجراء البحوث العلمية، والنهوض بها وتشجيعها ودعمها لخدمة المجتمع، وقد تكون البحوث العلمية بحوثاً أساسية غايتها زيادة المعرفة الانسانية، أو بحوثاً تطبيقية إجرائية تعود بالنفع على الفرد أو المؤسسة أو الانسانية سواء بسواء.

3) القيام بالمشاريع العلمية، كما في دراسة الثروات الطبيعية للبلاد، والتقيب والكشف عنها، وعن سبل استغلاها وحمايتها.

4) الاهتمام بالآداب والتراث، وذلك من خلال إجراء البحوث المتعلقة بالآداب واللغة والتراث...الخ.

5) الاهتمام بنشر المعرفة والثقافة بين أفراد المجتمع من خلال نشر البحوث وتعميمها، وعقد الندوات والمؤتمرات وإقامة المعارض والمتاحف وتنظيم المحاضرات والمناظرات في وسائل الاتصال المختلفة.

6) القيام بالاستشارات والخدمات العامة لجميع المؤسسات والشركات العامة والخاصة.

ولكي تقوم الجامعة بالدور يجب ان تضطلع به في خدمة المجتمع لا بد من التخطيط للتقدم العلمي، والاهتمام بتدريس العلوم وإعداد العلماء والباحثين فيه، ومسح المواد البشرية الطبيعية، وتشجيع البحوث العلمية وقياس تأثيراها في المجتمع، ودراسة تأثير المجتمع في العلم والتقدم العلمي. من هنا يتوقع ان تعمل الجامعة وفق أهداف وغايات وتوقعات محددة بحيث يوجد توازن نسبي ومواءمته في أعداد وتوعية خريجي الجامعات (الأدبية والعلمية والمهنية...الخ) لسد حاجات المجتمع ومؤسساته الخدماتية والتنموية ولعل هذا يتطلب وجود تنسيق فعال بين الجامعات للاستفادة من توافر الامكانات الموجودة فيها من جهة، ونوعية التخصصات التي يجب توافرها في

كل منها للحد من الازدواجية في التخصصات التي ليس لها طلب (او عليها طلب محدود) من قبل المجتمع من جهة أخرى.

الاستراتيجية الوطنية للتعليم الجامعي في العراق

في ظل واقع التعليم العالي والبحث العلمي وما مر به البلد من ظروف، نجد أن الوقت قد حان لتسخير كل الجهود والطاقات الممكنة من أجل الارتقاء بهذا الواقع، اعتماداً على الدور الحيوي للوزارة في النهوض بمختلف قطاعات المجتمع من خلال المساهمة الفاعلة في بناء مجتمع المعرفة وترسيخ الأسس الداعمة لاحترام العلم والعلماء، انطلاقاً من قيمنا ومبادئنا المستمدة من موروثنا الحضاري العربي والإسلامي.

وحرصاً من قيادة التعليم العالي على أن ترقى المؤسسات التعليمية والجامعات والمراكز العلمية والبحثية إلى مستوى الطموح بما يواكب التقدم الحاصل عالمياً وصولاً إلى حافات العلوم والمعرفة، فقد تبنّت الوزارة في إستراتيجيتها الحالية مجموعة من التوجهات والأهداف للنهوض بالتعليم العالي من خلال تأكيد أهمية تحقيق (التنمية البشرية المستدامة) وتدعيم (متطلبات الجودة في التعليم العالي) على وفق معايير وطنية تتوافق مع معايير الجودة المعتمدة عالمياً.

وتأسيساً على ما تقدم، شملت الإستراتيجية الحالية خطة عمل تنفيذية هادفة تنفذ خلال الأعوام (2009 – 2013)، ضمن جدول زمني يحدد الأعمال والنشاطات والجهات المسؤولة عن تنفيذ كل عمل، والوقت المحدد للتنفيذ في ضوء المؤشرات والنتائج المتوقعة.

تأخذ الإستراتيجية بعين الاعتبار توفير فرص التعليم للجميع وتلبية احتياجات المجتمع العراقي الحالية والمستقبلية المنسجمة مع أهداف التنمية وخططها، وذلك بهدف الوصول إلى خريجين مؤهلين لتلبية هذه الاحتياجات، من خلال رسم السياسات، وتحديد الأعمال اللازمة لتوفير البيئة المناسبة لهذا التطوير، ومن خلال الأسس المستمدة من فلسفة الوزارة ورؤيتها.

تناولت الإستراتيجية الحالية مجموعة من المحاور الرئيسة ذات العلاقة بـ:

- أسس وآليات القبول في الجامعات / الهيئات.
- المناهج والبرامج الدراسية (محتوى وطرائق وتقنيات).
- أسس وآليات الاعتمادية الدولية وضبط الجودة.
- تشجيع الإبداع والتميّز في البحث العلمي.
- تطوير قدرات الكفاءات الجامعية وعلى الصعُد كافة.
- خدمة المجتمع في المجالات كافة.

أولاً: فلسفة التعليم العالي

الفلسفة هي مجموعة من القواعد والقوانين التي تحكم العملية التعليمية بأبعادها التنظيمية الداخلية والخارجية التي يتحتم على القيادات العلمية والإدارية في التعليم العالي امتلاكها والإيمان بها من أجل بناء إستراتيجية مستقبلية للتعليم العالي. ومن هذا المنطلق فإن الوزارة تؤكد في فلسفتها على القيم الحضارية المستمدة من أصالة التراث، ومعطيات الحاضر تحقيقاً للتوجهات العامة الآتية:

- بناء الإنسان الواعي المتسلح بالعلم والمعرفة والقادر على الإبداع والتعامل مع مستجدات العصر على نحو متفتح وهادف ويحترم التنوّع والتمايز والحوار بين الثقافات.
- تهيئة البيئة المناسبة لتعزيز قدرات العاملين في التعليم العالي، بما يؤدي إلى تطوير واقع الوزارة ومؤسساتها العلمية والبحثية.
- بناء مجتمع معرفي متطور يرتكز على المضامين القيميّة ويتعامل مع مستجدات العصر وتحدياته.
- العمل على توفير متطلبات الحياة اللائقة للعاملين في قطاع التعليم العالي بما يتناسب مع دورهم الحيوي في خدمة المجتمع وبشكل خاص أساتذة الجامعات/الهيئات.

وتنظر الوزارة بجدية إلى مجموعة من الركائز الأساسية في إطار التوجهات العامة لفلسفتها، والتي تُعد مؤثرة في مسيرة التعليم العالي وتستهدف تنشيط مجمل الفعاليات المرتبطة بقيادة متطلبات التعليم العالي والبحث العلمي وهذه الركائز هي:

1) **الركائز الأساسية داخل منظومة التعليم العالي:**

البيئة الجامعية: تطوير البيئة الجامعية من خلال:

- لتوجه نحو لا مركزية الإدارة الجامعية في إطار قانون التعليم العالي.
- الجامعة حرم آمن ذو قدسية واستقلالية.
- تعزيز مكانة الأستاذ الجامعي ودوره.
- البناء العلمي والقيميّ للطالب الجامعي وتعزيز روح المواطنة فيه.
- العدالة والمساواة في التعامل.

2) **التنمية البشرية المستدامة:**

- إعداد مواصفات دقيقة لأعضاء الهيئة التدريسية وموظفي التعليم العالي.
- التنمية المستدامة لقدرات التدريسي الجامعي العلمية والبحثية.
- تحديد مواصفات دقيقة للخريجين (تطابق معايير الجودة العالمية).

3) **تقانة برامج التعليم:**

- التوجه نحو تقانة التعليم العالي.
- استحداث الجامعات المتخصصة والكليات والأقسام العلمية المرتبطة بحافات العلوم.
- تحديث طرائق التدريس ووسائلها على وفق الأسس المعتمدة في الجامعات الرصينة.
- تطوير المكتبات الجامعية وتدعيم التوجّه نحو المكتبة الالكترونية.

4) **البحث العلمي:**

يُعد البحث العلمي النظري والتطبيقي أساس تقدم الشعوب والأمم، ولذا يتوجب إعطاءه دوراً مهماً كونه المرتكز الأساس في تطوير التعليم العالي لتحقيق التطور العلمي والترصين الثقافي.

5) **البعد الحضاري:**

- الأخذ بنظر الاعتبار خصوصية الواقع الثقافي العراقي.
- تأكيد أهمية التراث العلمي العربي الإسلامي.
- الاهتمام بسلامة اللغة العربية والتواصل مع اللغات الأخرى.

6) **التعليم الخاص (الأهلي):**

- متابعة ترصين مساهمات الجامعات والكليات الأهلية في تأكيد انسجام متطلباتها بما يتوافق مع سياسات وتوجهات الوزارة وحاجة سوق العمل.
- التأكيد على ان تنحى الجامعات والكليات الأهلية منحى التكامل وليس التشابه في الاختصاصات العلمية والإنسانية مع الجامعات الرسمية.

7) **مستقبل التعليم العالي:**

تتطلع الوزارة إلى اعتماد أنماط التعليم المعاصر وتطوير نماذج متوافقة مع نُظم وسياسات التعليم العالي في العراق.

8) **الهيكل الإداري:**

- إعادة النظر في الهياكل التنظيمية لمركز الوزارة ومؤسساتها.
- انجاز متطلبات التوصيف الوظيفي للعاملين في مؤسسات التعليم العالي.

9) **الدراسات العليا:**

- ترصين الدراسات العليا وفتح آفاق مستقبلية في تخصصات جديدة.
- برمجة البعثات وتنشيط حركة الزمالات والمنح الدراسية.

- تفعيل برامج الدراسات العليا المشتركة مع الجامعات الرصينة.

الركائز الأساسية خارج منظومة التعليم العالي:

تشتمل على مجموعة من الركائز الأساسية خارج إطار منظومة التعليم العالي والتي تؤثر بدرجات متفاوتة في مجمل حلقات ومفاصل العملية التعليمية.

1) **على المستوى الوطني:**

- استقلالية التعليم العالي في دولة القانون.
- تدعيم أُسس الانتماء الوطني.
- مراعاة حقوق الإنسان وإشاعة مفهوم الشفافية والتسامح والديمقراطية.
- تنظيم عودة الكفاءات من خارج البلد.
- ترسيخ أُسس التعاون مع المجتمع المدني.

2) **على المستوى العربي:**

- التعاون والتكامل العربي في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.
- التعاون والتكامل العربي في مجال الموارد الإستراتيجية.
- تنشيط دور العراق في العمل العربي العلمي (البحثي والتعليمي) المشترك.

3) **على المستوى العالمي:**

تنظر الوزارة بإيجابية إلى التجارب العالمية وضرورة مواكبتها ومواءمتها مع واقع التعليم العالي العراقي وعلى سبيل المثال تجربة النمور الآسيوية وتجربة بولونا عام 1999 في ألمانيا.

4) **اغتراب الثقافي:**

تعتقد الوزارة بأهمية المحور وخطورته كون متغيراته تشكل الأرضية الصلدّة والمناخ الصحي لتحقيق أية انطلاقة نهضوية علمية تعليمية وبحثية من خلال تعامل الإستراتيجية المستقبلية للتعليم العالي مع هذه المتغيرات بموضوعية وعقلانية.

ثانياً: رؤية الوزارة

تسعى الوزارة إلى الارتقاء بالتعليم العالي والبحث العلمي لتلبية احتياجات المجتمع التنموية باتجاه تحقيق التميّز في مختلف نشاطاته العلمية والتربوية في مجال (التعلمّ والتعليم، البحث العلمي، وخدمة المجتمع). وتستند الوزارة في تحقيق أهدافها الإستراتيجية على عمليات تنشيط قدراتها الذاتية لبناء "مجتمع المعرفة" والاتجاه نحو التنمية البشرية المستدامة.

ثالثاً: رسالة الوزارة

تهتم الوزارة بتطوير قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وتحديثه ليغدو أكثر قدرة في تحقيق الأهداف النظرية والتطبيقية التي تنسجم مع الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمجتمع من اجل:

1) تعزيز دور الجامعات والهيئات والمراكز العلمية والبحثية في إعداد علماء المستقبل وبناء جيل مثقف على درجة كافية من الوعي والالتزام الثقافي والقيميّ.
2) تحفيز أُسس التواصل العلمي والأكاديمي (داخلياً وخارجياً) والانفتاح في التعامل مع المستجدات المعاصرة وصولاً لحافات العلوم.
3) الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة لاستكشاف المعرفة الجديدة وتطوير المعرفة الحالية أو الحصول عليها والعمل على نشرها وتطبيقها.
4) تدعيم أُسس اختيار القيادات العلمية والإدارية الكفوءة.
5) اعتماد معايير وطنية لضبط الجودة في التعليم العالي على وفق معايير الجودة المعتمدة عالمياً لتحسين نوعية مخرجات الوزارة وانسجامها مع متطلبات تقدم المجتمع.
6) المساهمة في تطوير المجتمع وحل المشكلات من خلال البحث العلمي وتعزيز المشاركة والإبداع المجتمعي.

رابعاً: سياسات تطوير التعليم العالي والبحث العلمي

1) إعادة النظر بسياسات القبول في الجامعات لتحقيق اكبر قدر ممكن من المواءمة بين رغبات الطلبة والتخصصات المتاحة لهم.

2) تؤكد الوزارة في سياساتها العامة، أهمية تدعيم أسس التعامل مع التقنيات الحديثة ومواكبة التطوّر في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في الإدارة وفي تحديث البرامج الأكاديمية، من حيث المحتوى وأساليب التدريس والتقويم.

3) الاهتمام ببرامج ربط وتوأمة الجامعات ودعم الشراكات الجامعية لتعزيز ارتباط الجامعات العراقية بجامعاتٍ أجنبية رصينة ومراكز بحثية معترف بها عالمياً.

4) مراعاة اقتصاديات التعليم في قطاع التعليم العالي التي تتضمن تأمين التمويل اللازم، ووضع الآليات المناسبة لتوزيع الموارد المالية المتاحة واستخدامها بكفاءة وفاعلية على وفق الأولويات.

5) تعميم ونشر مفاهيم ضبط الجودة لتطبيقها على مختلف مكونات نظام التعليم العالي ومراحله.

6) إعادة متطلبات البحث العلمي وبخاصة البحث العلمي التطبيقي الموجّه لخدمة المجتمع وتنميته.

7) تشجيع التوجّه نحو توفير البيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية الداعمة للإبداع والتميّز والابتكار وصقل المواهب.

8) إعطاء دور أكبر للقطاع العام والخاص للمشاركة في مستقبل التعليم العالي وذلك من خلال تمثيلهما في مجلس الوزارة وتسهيل مشاركتهما في إتاحة المزيد من فرص التدريب للطلبة وتقديم الدعم المالي.

خامساً: محاور الإستراتيجية

1) القبول المركزي:

- التعاون مع وزارة التربية لوضع حلول تساهم في رفع المستوى العلمي والتربوي والنفسي المطلوب لطلبة الجامعة وفي ضمن محاور التعليم الثلاثة (التدريسي والمنهج والوسائل والتقنيات المستخدمة) فيما يتعلق بالاعتمادية وضمان الجودة.
- تطوير أسس القبول المركزي آخذين في الاعتبار معدل الطالب التنافسي ورغبته فضلاً عن العوامل المرتبطة بالموقع الجغرافي.
- التوجه نحو جعل الدراسة الجامعية لذوي المعدلات المناسبة، وتوسيع منافذ وقنوات التعليم الأخرى لاستيعاب الطلبة الراغبين بالدراسة.
- دراسة سوق العمل والحاجات الفعلية للقطاعات التنموية ونشر الوعي الثقافي بالتنسيق مع ممثلي القطاعين العام والخاص لتحقيق الانسجام والمواءمة مع الحاجات الفعلية.
- اعتماد المعايير العالمية الرصينة في قبول الطلبة وبما يتناسب مع الطاقات الاستيعابية للمؤسسات التعليمية على وفق معايير الأداء القياسية.
- يتم قبول الطلبة على أساس المعدل يضاف اليه امتحان تنافسي (تأهيلي) لتحديد جهة القبول.
- اعتماد مؤهلات الطلبة وقدراتهم للقبول في الدراسات الخاصة (غير الخاضعة للقبول المركزي) كالدراسات الإسلامية والتربية الرياضية والفنون، ووضع حدود دنيا لمعدلات القبول.
- تخفيض أعداد الطلبة المقبولين في البرامج والتخصصات المشبعة وبشكل تدريجي في ضوء الحاجة الفعلية وباستخدام تحليل (Input – Output).
- السماح للطلبة المتفوقين بالانتقال من تخصص إلى آخر يبدعون فيه وفقاً لآليات وضوابط محددة تقرها هيئة الرأي.

2) **البرامج الدراسية:**

- إعادة النظر في فلسفة العملية التعليمية وتحديد أهداف كل كلية بشكل واضح وتحديد الآليات والوسائل الموصلة لتلك الأهداف من حيث المناهج والمفردات وطرائق التدريس والملاك التدريسي والمستلزمات بما يضمن:
- تحديث المناهج الدراسية بشكل مستمر وبمعدل (4 – 6) سنوات (تخرج دورة دراسية) لمواكبتها التطورات العالمية والسماح بتطوير هذه المفردات سنوياً بنسبة 10 – 20٪.
- يُعد الكتاب المنهجي الحد الأدنى للمادة العلمية يُضاف إليها دراسات ومصادر يحددها التدريسي والقسم العلمي.
- الاهتمام بالتوسع وتطوير جميع الاختصاصات في التعليم العالي والتركيز على أُسس التكامل في الاختصاصات الجامعية وليس التشابه باتجاه مواكبة التطور العلمي العالمي وصولاً إلى حافات العلوم.
- تطوير أساليب القياس والتقويم للطالب (الامتحانات الشهرية أو الفصلية أو نهاية السنة) لغرض قياس مستوى الذكاء عند الطالب وقدرته على التفكير بالتحليل والاستنتاج.
- استحداث المراكز البحثية المتخصصة وتوفير الملاكات العلمية والساندة لها بحسب المشاكل العملية السائدة في بيئة الجامعة لتكون (سمة مميزة) لتلك الجامعة مثل (دراسات الصحراء أو الاهوار أو النخيل... الخ).
- إيفاد التدريسيين الحاصلين على شهاداتهم العليا من داخل البلد إلى جامعات رصينة ضمن بروتوكولات خاصة تنظمها الوزارة.
- استحداث مراكز تطوير أعضاء الهيئة التدريسية وتمكينها من أداء رسالتها.
- التوسع المدروس في الدراسات العليا (داخل البلد وخارجه) ويراعى احتياجات البلد والاستشراف المستقبلي.

- اعتماد أُسس جديدة في خطة القبول في الدراسات العليا.
- ترصين الحالة العلمية وإيقاف العمل بالاستثناء.

3) **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:**

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحديث مساقاتها في جميع البرامج التعليمية من حيث المحتوى وأساليب التدريس والتقويم.
- السعي الحثيث الى إنشاء المكتبة الالكترونية.
- تطبيق نظام الحكومة الالكترونية بين الوزارة ومؤسساتها، وبين المؤسسات وتشكيلاتها لتسهيل الاجراءات العلمية والإدارية.
- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلّم.
- توفير البنى الأساسية والمستلزمات اللازمة لتمكين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة من استخدام التكنولوجيا ومنها الاجتماعات الفيديوية.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التعلّم الأخرى وتشجيع المؤسسات التعليمية على التعاون لتحقيق ذلك.

4) **التمويل:**

- الاستمرار في إعادة هيكلة التمويل المالي للجامعات/ الهيئات بما يكفل رفدها بالموارد اللازمة.
- إنشاء صندوق التكافل الاجتماعي للطلبة المحتاجين (في التعليم الرسمي والاهلي) وتخصيص نسبة من الدعم الحكومي السنوي لهذه الصندوق.
- استكمال البنية التحتية للمؤسسات التعليمية الجديدة والمختبرات وتحديثها وتجهيزها، بالاستفادة من الدعم الحكومي الإضافي.
- تخصيص جزء من الدعم الحكومي الإضافي لتمويل تخصصات ومراكز التميز في الجامعات.

- توزيع التخصيص المالي السنوي بين المؤسسات التعليمية الرسمية وفقاً لأعداد الطلبة واحتياجاتها.
- اجتذاب الطلبة الوافدين وتسهيل إجراءات تسجيلهم في المؤسسات التعليمية العراقية وإقامتهم.

5) **ضبط الجودة والاعتمادية:**

- استحداث هيئة مستقلة في ديوان الوزارة (هيئة الجودة والاعتماد الأكاديمي) لضبط الجودة والاعتمادية والأداء الدولي تتولى مهمة تقويم جودة أداء المؤسسات التعليمية والبحثية وفقاً للمعايير الدولية المعتمدة.
- استحداث أقسام لضبط الجودة في المؤسسات التعليمية تتولى مهمة تطبيق معايير الجودة على مجمل النشاطات والفعاليات العلمية والتربوية.
- تفعيل المشاركة في مجلس ضمان الجودة والاعتماد والهيئات العربية المشتركة من خلال المساهمة بإرساء مواصفات عربية للجودة والتميّز الاكاديمي وهياكل وآليات للتقويم والاعتماد تأخذ بعين الاعتبار المعاصرة والخصوصية الوطنية.

6) **العلاقات الدولية:**

- تنشيط دور دائرة البعثات والعلاقات الثقافية في متابعة مهام وواجبات الملحقيات الثقافية.
- تفعيل دور الملحقيات الثقافية لفتح آفاق التواصل مع الجامعات الرصينة والنشاطات العلمية والثقافية في تلك الدول.

7) **الإبداع والبحث العلمي:**

ان الاهتمام بالبحث العلمي والتطوير والإبداع يستدعي التوجه نحو ترسيخ أسس هيئة للبحث العلمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتي تضم ممثلين عن

مؤسسات التعليم العالي والقطاع العام والخاص والمؤسسات التي تعنى بالبحث العلمي للعمل على:

- توحيد الجهود العلمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الأخرى.
- دعم صندوق تمويل البحث العلمي في الوزارة.
- التوجه نحو البحوث التطبيقية والاستشرافية الأكثر فائدة لتلبية حاجات المجتمع.
- توثيق العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي العامة والخاصة لإجراء البحوث لمصلحتها.
- تشجيع نشر الإنتاج العلمي، وتوحيد الجهود لإصدار المجلات العلمية المتخصصة المحكمة على المستوى الوطني.
- بناء قاعدة بيانات كاملة عن البحوث العلمية والباحثين ورسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه (دراسات عليا) ومشاريع التخرج وإتاحتها للجميع.
- توفير التمويل اللازم للبحث العلمي.
- تهيئة الفرق البحثية الكفوءة وتوفير الفرص المناسبة لها لاكتساب الخبرات اللازمة.
- استحداث مراكز التميز في الجامعات بما يتناسب مع التخصصات النوعية فيها.
- إقامة شراكة فعلية وتنظيمية وفنية بين الجامعات وقطاعات التنمية والإنتاج والخدمات المختلفة.
- تعظيم استخدام الموارد والإمكانات المتوافرة في المؤسسات التعليمية فيما بينها لأغراض البحث العلمي والتعاون مع القطاعات الإنتاجية المختلفة.
- توفير الآليات اللازمة لاحتضان ورعاية الموهوبين من الطلبة ممن يمتلكون القدرة على التميز والإبداع.

- تخصيص جزء من موارد مؤسسات التعليم العالي لإغراض البحث العلمي ودعم الباحثين المتميزين.

8) **الإدارة:**

- استخدام التقنيات والبرامج الحديثة في العمل الإداري وعلى سبيل المثال لا الحصر (نظام المعلومات الإداري MIS، البرمجيات المتقدمة Advance programming).
- اعتماد اختيار القيادات الجامعية على وفق آلية محددة تعتمد معايير الكفاءة والمهنية والإدارة الحديثة وعلى أسس تنافسية.
- تبني الأساليب العلمية في الإدارة والتنفيذ والتوسع في تفويض الصلاحيات في الجامعات.
- تبني مبدأ الشفافية والمساءلة في إدارة التعليم العالي.
- تحسين إدارة قطاع الإبداع والبحث العلمي.
- استحداث مكاتب في الجامعات للتواصل العلمي مع الخريجين وتطويرهم.
- استحداث البوابة الالكترونية.

9) **القوانين والتشريعات:**

تعديل قوانين التعليم العالي والمؤسسات التعليمية لتنفيذ السياسات الخاصة بتشكيل الهيئات المقترحة. إعادة النظر في التشريعات الخاصة بما يكفل:

- تعديل قانون الشركات لتخصيص نسبة 1٪، من الأرباح السنوية للشركات وتحويلها لصندوق البحث العلمي.
- استمرار تطوير الأنظمة والتعليمات المتعلقة بأسس الترقيات العلمية والتفرغ العلمي والايفادات للملاكات التدريسية في المؤسسات العلمية العامة والخاصة.
- تعديل الأنظمة والتعليمات الخاصة بالبعثات الدراسية.

- تعديل القوانين والأنظمة الكفيلة بزيادة مشاركة القطاع الخاص في مجالس الكليات/ المعاهد، والجامعات/ الهيئات ذات الاختصاص المشابه.
- تشريع قانون صندوق تكافل الطلبة المحتاجين.
- تشريع قانون لإنشاء صناديق تمويل دراسة الطلبة داخل القطر وخارجه.
- تعديل قانون الجامعات والكليات الأهلية المرقم (13) لسنة 1996، المعدل وبما يتلاءم والظرف الحالي وحاجة المجتمع.
- تشريع قانون للجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

الفصل الثاني

حاجة التعليم الجامعي إلى فلسفة تربوية

الفصل الثاني
حاجة التعليم الجامعي إلى فلسفة تربوية

يكثر الحديث في ايامنا الحالية في اوساطنا التربوية عن الحاجة الى فلسفة تربوية خاصة بنا وانطلقت على السنة المربين وسواهم الدعوة الى توليد مثل هذه الفلسفة، بل كاد الكثيرون منهم يرون في رسم معالم هذه الفلسفة المطلب الاول الذي ينبغي ان تشد التربية الرحال إليه، والعمل البدء الذي ينبغي ان يتصدى له المربون والفلاسفة وسواهم من المفكرين والمنظرين الذي يرقب الكثير من المؤتمرات والندوات والحلقات التربوية التي عقدت على الارض العربية في السنوات الماضية، او الذي يرصد حصاد ما انتجته الاقلام خلال هذه الحقبة من بحوث وموضوعات ومؤلفات، يكاد يقع في معظم الاحيان على لحن واحد معاد: قوامة ان أي بحث في أي مسألة من مسائل التربية ينبغي ان يسبقه تساؤل اساسي هو: أي انسان نود ان نكون عن طريق التربية؟

وما هدف مناهج التربية وطرائقها وإدارتها وغير ذلك من مقوماتها، في ما يتصل بإعداد الإنسان؟ وهل يجوز البحث في الفروع قبل البحث في الاصول؟ هل يجوز البحث في علم التربية والفنون التربوية قبل التساؤل عن مستقرها وغايتها؟ وهل من الجائز اشادة مصنع لا ندري ما نتاجه، او سوى ذلك من التساؤلات الملحة التي تفرضها الحاجة؟ ولقد عرف هذا الحن اشكالا مختلفة، وليس حللا متباينة، ولكن، جوهرة ظل واحداً: ان التأكد على ضرورة البحث عن الغايات الكبرى للتربية قبل البحث في اشكالها او محتواها او طرائقها او سوى ذلك. انه – بتعبير اخر ودون ان ندخل الان في تحليل دقيق للمصطلحات – البحث عن فلسفة للتربية تهدي سبيل العمل التربوي وتوجه مسيرته نحو بناء انسان من طراز معين، وتتغلغل في ثناياه وتتسل بحيث ينتظم ذلك العمل التربوي في كل منسق متكامل، اما اسباب هذا التأكيد – في السنوات الاخيرة بوجه خاص – على اهمية فلسفة التربية عديدة ومتباينة. وفي وسعنا ان نلخصها في كثير من الايجاز في الامور التالية:

أولاً: الاسباب التربوية

اول هذه الاسباب اسباب تربوية ترجع الى ما سمي احيانا باسم ازمة التربية في كثير من البلدان. فالصعوبات التي تواجهها التربية في هذه البلدان هي كما نعلم صعوبات متعددة الوجه، بعضها كمي والأخر كيفي نوعي. وليس المجال مجالا تفصيل الحديث عن هذه الصعوبات، ولهذا الموضوع مظانه التي غدت متكاثرة وحسبنا ان نشير الى الجوانب المتعلقة بالصلة بينها وبين الشعور بالحاجة الماسة الى توليد فلسفة تربوية معاصرة.

1) في ما يتصل بالجوانب الكمية لنظم التربية العربية، ادى التزايد الكبير المتسارع في اعداد الطلاب في مختلف مراحل التعليم وأنواعه الى طرح سؤال أساسي: ما هو مصير هذه الاعداد الكبيرة التي تتدفع على نظام التعليم والتي تتخرج منه؟ وهل اعادت حقا ليكون لها دور فعال في بناء المجتمع، وفي التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسائر جوانب التنمية الشاملة ام انها لا تعدو ان تكون جماهير متكاثرة ولكنها تائهة في معظم الاحيان، قلما تملك الاعداد الفكري والعلمي والمهني اللازم لتضطلع بدورها في بناء المجتمع.

2) وقريب من ذلك ما ادى الية الانفاق الكبير على التربية (بالقياس الى الناتج الداخلي وبالقياس الى ميزانية الدولة) من تساؤل حول جدوى هذا الانفاق الضخم، وجدوى هذه التربية، وعن مدى كونها حقا توظيفياً مثمراً لرؤوس الاموال، لا مجرد خدمة استهلاكية.

3) البحث في محتوى التربية (من مناهج وطرائق وتقنيات ونشاطات وسوى ذلك) من اجل تجويده يفترض وجود اهداف او غايات كبرى للتربية تشق منها اهداف المناهج وسواها. بتعبير اخر لا بد من مرجع ترجع اليه في كل تجويد للمناهج وتطوير لمحتوى العملية التعليمية، وهذا المرجع هو الغابات الكبرى التي تؤدي دور الخيط الناظم لكل شي صحيح ومن هنا تأتي دور الفلسفة التربوية.

4) والمبرر السابق الذي اتينا على ذكره يقودنا الى مبرر أعم وأهم نعني ما يستلزمه التجويد النوعي للنظام التربوي بشكل عام من فلسفة تربوية هادية ناظمة. لقد شاع عندنا في السنوات الاخيرة التأكد على ضرورة توجيه عناية خاصة لكيف التعليم ونوعه، لا سيما بعد ان تزايد كمه تزايدا يعرض ذلك الكيف للأخطار ومن هنا انطلق شعار (تجويد التعليم) وسارت فيه معظم البلدان خطوات الى الامام. ولكن التجويد يفترض معياراً او مقياساً يقاس به مدى ذلك التجويد. صحي صان هنالك مقاييس ومعايير عملية (مشتقة من علوم التربية وعلم النفس الاجتماع وسواها) يمكن ان تكون منطلقا للتجويد. ولكن هنا ايضا لا يقوى العلم وحده على توجيه عمل انساني خطير كالتربية دون ان تسعفه اهداف وغايات يتم الاتفاق عليها. فهنالك تجويد وتجويد. وهنالك تجويد يقبله المجتمع وآخر يرفضه. وهنالك تجويد تسمح به ظروف المجتمع الاقتصادية والمالية، والآخر لا تمسح به وهنالك تجويد يصح في مرحلة من مراحل حياة المجتمع ولا يصح في سواها. لا بد اذن من الاتفاق على معايير التجويد ومنطلقاته، لا بد من غايات وأهداف كبرى تربوية يتم الوفاق حولها، وتندرج تحتها هداف خاصة. وتشق منها بعد ذلك مرام محددة، وترسم اسنادا اليها خطط وبرامج ومشروعات بدا بالفلسفة والسياسة التربوية وانتهاء بما يجري في غرف الصف.

5) ولكن الى جانب شعار التجويد، بل فوقه، انطلق في العقدين الاخرين بوجه خاص شعار التجديد، ومفهوم لا يتجاوز التوريد كما ودرجة وحسب، بل يتجاوزه طبيعة ونوعا. والحركة التجديدية التي ذر قرنها في العالم منذ الستينات لا سيما على اثر الحركات الطلابية هنا وهناك لا تكفي، كما نعلم بالإصلاح النظام التربوي وتطويره بل تضع موضع التساؤل كثيرا من الامور المتصلة ببنيته ومحتواه وتقنياته وإدارته وسوى ذلك. ولا شك ان مثل هذا التجديد التربوي يستلزم توفر قيم يسند اليها وعلى راس اهدافه تحرير الطالب وتحرير الانسان بوجه اعم عن طريق اتباع وسائل وأساليب جديدة ومعنى هذا انه ليس مجرد تجديد علمي او فني، كما انه

ليس حياديا في ما يتصل بالتعامل مع طبيعة الانسان وأساليب تحريره ونموه بل يحمل فلسفة كاملة وراءه وهي في جزء كبير منها حصاد التقدم العلمي التقني في العصر الحديث، مع ما يحمله من نظرة الى الانسان.

ثانياً: الاسباب الراجعة الى ازمة الحياة جملة

على أن فوق هذه الاسباب التربوية التي املت على المربين الفكريين الشعور بأهمية البحث عن فلسفة تربوية سبباً اساسياً اخر نعني به ازمة الحياة جملة تلك الازمة التي حملت على الاعتقاد بان التربية ينبغي ان تلعب دوراً بارزاً في التغلب عليها شريطة ان تكون تربية لها من الغايات والأهداف ما هو قادر على الاستجابة لحاجات تجاوز تلك الازمة والحق ان الفلسفات التربوية الجديدة كانت تظهر دوما في الفترات القلق والاضطراب والتخبط الفكري والاجتماعي ففي مثل هذه الفترات يتلف الناس الى التربية بشكل خاص يسألونها ان تقدم لهم العلاج مما يشكون ويطلبون اليها ان تكون (وان تسهم على الاقل في تكوين) المجتمع الجديد المنشود وعندنا يلتفت القوم ايضا الى التربية يحملونها ما تحمل وما لا تحمل من معالجة امراض المجتمع ومشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويزداد لديهم اليقين يوما بعد يوم ابان ازمة مجتمعنا ترقد الى ازمة التربية أولاً، وان ازمة التربية ترتد الى عجزها عن تكوين الانسان المنشود وبان من اللازم اذن ان نضطلع بهذا الدور عن طريق بناء فلسفة تربوية ملتحمة بالفلسفة الاجتماعية المنشودة ولنا على هذا الموقف ملاحظات سنوردها مع سواها عندما نتحدث عن الاثر الحقيقي لفلسفة التربية وأياً كان الأمر فان هذا الموقف يتخذ اشكالا عديدة، نذكر بعضها.

1) اول ما يقوله اصحاب هذا الموقف هو ان النظم التربوية العربية القائمة نظم مجلوبة وهجينة وليست نظما منبثقة، حقاً، من طبيعة المجتمع العربي وحاجاته ومن هنا كان لا بد من فلسفة تربوية جديدة اصلية وحديثة معا تقضي على ما ترسب في النظم التربوية العربية من مخلفات الماضي وترفض الاخذ بالقوالب التربوية الجاهزة المجلوبة من الغرب بوجه خاص.

2) ويمعن اخرون في استخلاص النتائج التي تلزم عن الموقف السابق، فيرون ان الحاجة ماسة الى العود الى اصول الفكر العربي الاسلامي وأصول التربية الاسلامية وينادون بالتالي بالقيام بجهد يستهدف جلاء اصول الفلسفة التربوية العربية الاسلامية واستخراجها من منابعها المختلفة ومصادرها الاساسية واتخاذها بعد ذلك منطلقاً للفلسفة التربوية المنشودة.

3) وثمة تأكيد على اهمية الفلسفة التربوية في معالجة ازمة الحياة الحالية منطلقة من مشكلات العصر التي ينعكس الكثير منها على مشكلات المجتمع سلباً وايجاباً ولنا ان نشير (بلغة برقية) الى المشكلات الاكثر صلة بالتربية وفلسفتها:

أ. الوضع الضائع المنعزل للإنسان في العالم الحديث، اذ يبحث عن سند لدى المجتمع، فلا يجد إلا كتلة من الافراد الفرادى، وجمهوراً مغفلاً انانياً وحاسداً وغضوياً. انه الانسان المرمي في العالم، على حد تعبير (هيدجر).

ب. بعد الحضارة الحديثة عن حاجات الانسان الحقيقية، وحاجاتها الماسة الى قيادة انسانية للتقدم (لجعل في خدمة الانسان)، لا مجرد قيادة مالية او بيروقراطية. ويتبع هذا عجز الحضارة الحديثة عن قيادة التقدم العلمي والتقاني قيادة رشيدة، وعن السيطرة الانسانية على ما يتيحه هذا التقدم من امكانات هائلة في عالم الذرة والنواة، وفي عالم هندسة النسل وتوليد الحياة، وفي عالم البيولوجيا وصياغة الانسان والتأثير فيه، وفي عالم البيئة الطبيعية والمحيطات والفضاء، ..الخ.

ج. ازمات القلق النفسي التي تعصف بالشباب، في مجتمع يراوح بين البطالة والفراغ من جانب وبين العمل المرهق من جانب آخر، وفي بيئة اجتماعية تتضاءل فيها الحماية العائلية، بل تتضاءل مقومات الكيان العائلي، وتأمل فيها تدريجيا صورة (الاب) نعني صورة (الانا العليا) والقيم الإنسانية، لتحل محلها قيم النجع والفعالية والكسب والنجاح، ان صحت تسميتها (قيما).

د. سيطرة روح التحكم والتسلط ونمو الروح العدوانية وما يتبعها من عدوان الافراد على الافراد والدول على الدول، وما يرافقها من حروب ضيقة او واسعة. وذلك من منطلق التسابق على الربح والكسب.

ه. المصير الغامض القلق لأبناء الدول النامية، وما يلحق به من اختلال التوازن بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية في مجال الاقتصاد والإعلام والثقافة وسائر المجالات، وما يصاحبه من نزعات الاستعلاء والعرقية والاستغلال.

و.وفي الجملة، ابرز ثغرات حضارة العصر، من حيث انعكاسها المباشر على التربية، هي انها حضارة لم تستطع ان تجعل محور اهتمامها الانسان وحريته وقيمه.

ز.وهذا المآل التي آلت اليه الحضارة الحديثة هو الذي يحمل الكثير من المربين وسواهم على البحث عن سبيل النجاة والخلاص، في تربية توجه الفرد والمجتمع شطر اقرانه من بني الإنسان، وشطر قيم الانسانية العليا، بدلا من توجيه شطر النجاح بأي ثمن، وشطر الغلبة والتحكم. وهذا عندهم مبرر اساسي من مبررات وضع فلسفة تربوية تستجيب لهذه المطالب، ويكون الانسان غايتها ومستقرها.

ثالثاً: التطلع الى مستقبل جديد سبب اخر من اسباب اهتمام المربين بفلسفة التربية

والى جانب الاسباب التربوية والأسباب الراجعة الى ازمة الحياة، يتريث بعض المربين والمفكرين عند سبب اخر يحملهم على الدعوة الى بناء فلسفة تربوية ونعني به تطلعهم الى بناء مستقبل جديد للوجود الإنساني، يسقطون عليه آمالهم وأفكارهم وأنظارهم. وقد ذاع هذا الاتجاه بوجه خاص بعد ولادة (علم المستقبل) والدراسات المستقبلية. وبعد ان شاع في العقود الثلاثة الاخيرة ذلك النزوع الى السيطرة على المستقبل، في شتى مجالاته، والى الامساك بزمامه، وبالتالي الى ان يقود الانسان مصيره بيده ويخط تاريخ مستقبله بنبوءاته وتحسبه (prospective) واسقاطاته. والدراسات المستقبلية هذه، رغم كونها لا تزعم لنفسها صفة العلم الدقيق، لها كما

نعلم اصولها ومبادئها التي تتطور يوما بعد يوم، لاسيما بفضل ما تتيحه الاجيال الجديدة من الحاسبات الالكترونية من طاقات، وهي بذلك تساعد على استشراف المستقبل، وترسم (المشاهد) الممكنة والأكثر احتمالاً، وتزيد بالتالي من قدرة الانسان على التحكم في تلك (المشاهد) وعلى التأثير في المستقبل وبنائه.

وقد شاع هذا المنهج كما نعلم في شتى ميادين الحياة الاقتصادية والعسكرية والإدارية والاجتماعية والثقافية وسواها، وامتد اثره منذ وقت مبكر الى ميدان التربية. وهو في هذا المجال ليس مجر شكل من اشكال التخطيط البعيد المدى او نمط من انماط الإستراتيجية بل هو اوسع من هذا وأشمل وان يكن اقل دقة واحكاما. ولعله، بحكم طبيعته، اكثر ارتباطا بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا يتلقف هذا المنهج المربون الذين يؤمنون بأن صورة الحاضر والمستقبل القريب في ميدان التربية وسواها، ينبغي ان ترسم انطلاقا من تصور المستقبل البعيد وأهدافه ومرتجياته. ومعنى هذا ان يكون تصور هذا المستقبل تصوراً واضحاً، وان ينطلق من مبادئ وأسس تشتق تقرّي حاجات هذا المستقبل والكشف عنها. وفي ميدان التربية، لابد من تصور واضح لحاجات المستقبل في ميدان التربية في صلته بالميادين الأخرى اي لا بد بالتالي ان يشتمل هذا التصور على مبادئ وأسس وغايات تربوية تهدي العمل التربوي منذ اليوم، بحيث يتم بلوغ الصورة المستقبلية المنشودة في الغد.

معالم الفلسفة التربوية المنشودة

في ظل في واقع عالمي يتصف بالتغير المذهل والحيرة والقلق والتناقض، كما يتصف في الوقت نفسه، بالمبادرة والخلق والإبداع، في واقع عربي يمر بمنعطف انتقالي هام يقوم من خلاله صراع عميق مع ذاته، ويحمل جملة من القيم الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والايجابية الى جانب العديد من القيم الاتجاهات والعادات السلبية، نقول في مثل ذلك الواقع العالمي وهذا الواقع العربي المتأزمين والمتطلعين الى افاق مستقبلية أفضل، اي مجتمع نبني وأي انسان ننشئ؟ بتعبير آخر: ما هي معالم

الفلسفة الاجتماعية المرجوة وما هي بالتالي معالم الفلسفة التربوية المنشودة من خلال هذين الواقعين في تأزمهما في صلب واقع جديد؟

يظهر لنا من خلال القاء نظرة خاص على الواقع العالمي، ان هذا الواقع ذو وجهين لا يفهم احدهما دون الاخر. وجه سلبي يتجلى في مظاهره الآتية: التغير السريع المذهل الذي لا ضابط له – الحيرة والقلق وافتقاد الخيط الناظم الهادي – العجز عن التنبؤ والتوقع والحياة بالتالي وسط الازمات الاخطار – الافتقار الى القيادة الانسانية للتقدم – ضياع القيم والبحران الخلقي – النمو المفرط للأنانية – اهتزاز المؤسسات الاجتماعية، على رأسها الاسرة – سيطرة الانانية والتسابق على الثروة في العلاقات بين الامم.

والوجه الاخر ايجابي نجده في مظاهر كالاتية: نمو روح المبادرة والخلق والإبداع – نمو مشاعر الحرية والديمقراطية – تفتح النشاطات الثقافية وسائر النشاطات اللصيقة بالإنسان وحاجته العميقة – نمو النشاطات الترويجية والجسدية والصحية – نمو وسائل الرفاهية – ظهور بعض القيم الجديدة كالصدق مع الذات والغيرة ومساواة المرأة بالرجل وسواها... في ما يتصل بالواقع العربي استبان لنا، من خلال النظرة التاليفية التي القيناها عليه في الفصل السابق، ان هذا الواقع ذو وجهين كذلك، متاخذان ومتصارعان في وقت واحد: وجه سلبي يتجلى في مظاهر كالاتية: تخلف الابداع وجموده – ضعف الانفتاح على العالم – سيطرة سلطان الماضي – ذيوع العصبية والتعصب في العلاقات الاجتماعية وفي السلوك الفردي – ضعف النظرة المستقبلية وهدر الزمان والوقت – ذيوع روح المحافظة ورفض التغير ضعف النخبة – ضعف القدرة التنظيمية. اما الوجه الثاني الايجابي فيتجلى في وطائفة من القيم والأدب والعادات الايجابية التي دخلت وتدخل الثقافة العربية الاسلامية منذ القدم، والتي تجلت اروع ما تجلت في الدين الاسلامي بوجه خاص، ثم سارت عبر مسيرة التاريخ العربي وعبر ما ولده من فقه وفكر ادب وهذه القيم والأدب والعادات جزء اساسي هام من ثقافة الانسان العربي اليوم يحملها في ضميره الى حد بعيد، وان ابتعد عنها قليلا او كثيرا في ممارساته العلمية في كثير من الحيان وتتصل هذه القيم بشتى جوانب الحياة، سياسية

كانت او اجتماعية او اقتصادية او فردية او غير تلك هذان الواقعان، على نحو ما ذكرناه ووصفنا، هما اذن مصدر ما نبحث عنة من فلسفة اجتماعية ومن فلسفة تربوية وكما يلي:

أولاً: تحديد معالم الفلسفة الاجتماعية

ندخل اذن الى الاجابة عن الشطر الاساسي الاول من سؤالنا: أي مجتمع نبني من خلال هذا الواقع الذي وصفناه، وما هي بالتالي معالم الفلسفة الاجتماعية المرجوة ؟ وعلى الرغم من الشوط الكبير الذي قطعناه من اجل التمهيد لهذا الجواب، نشعر برهبة كبيرة ونحن نقدم على الخوض فيه ونقول مرة اخرى بأننا لا نطمع الى تقديم جواب شامل وكامل، وليس في وسع جهدنا التواضع ان يحل محل المشتركة الضخمة التي ينبغي ان تقوم بها لهذا الغرض القوى السياسية والاجتماعية والفكرية في مجتمعنا المعاصر بعض مقومات الفلسفة الاجتماعية كما نستلخصها من النصوص والوثائق الرسمية من حصاد العمل المشترك. وكدنا ندرك من خلال نظرتنا الى الواقع العربي والعالمي، بعض عناصر تلك الفلسفة. والأهداف حيث تتمثل ملامحها في:

- الاستقلال والتحرر في مواجهة الهيمنة الاجنبية والاستلاب.
- الوحدة في موجهة التجزئة والاقليمية الضيقة.
- الديمقراطية في مواجهة الاستبداد.
- العدالة الاجتماعية في مواجهة الاستغلال.
- التنمية الذاتية في مواجهة التخلف او النمو المشوه.
- الاصالة في مواجهة التغريب والتبعية الثقافية.
- الحضور بين الامم والإبداع والإنتاج في مواجهة حضارة الاستهلاك والتقليد.

لا نجانب الحقيقة ان قلنا هذه الغايات الكبرى محاور اساسية مترابطة في بناء المشروع الحضاري، تتلقى اجماعا من ابناء الأمة، وتكاد تخلص نظرتهم الى معالم الفلسفة الاجتماعية المنشودة.

ثانياً: تحديد معالم الفلسفة التربوية المنشودة

1) ليس هدفنا هنا ان نعدد الغايات التربوية الكبرى التي تتضمنها الفلسفة التربوية فمثل هذا التعداد ليس قصدنا الأساس لا سيما اننا نقع عليه بأشكال مختلفة في الاهداف التربوية الواردة في النصوص والوثائق الرسمية وفي وسعنا ان نقول ان تلك الاهداف، كما رأيناها في تلك المصادر، تكون منطلقات اساسية عامة للفلسفة التربوية قبل ان تكون بحثا متعمقا في جوهر الفلسفة التربوية القادرة على مواجهة المشكلات التي يشكو منها واقعنا في ضوء الواقع العالمي والمستقبل، وهذا لا يعني ان تلك الاهداف، التي وضعتها الدولة اهداف قليلة الشأن، بل هي في حقيقة الامر "منطلقات عامة" هامة للفلسفة التربوية، لا بد لأي فلسفة تربوية ان تأخذها بعين الاعتبار ولعلنا نجد تلخيصا جامعا لتلك الاهداف او المنطلقات في المبادئ التربوية الاساسية التي وردت في "استراتيجية تطوير التربية العربية ونعود هنا فنذكر بها، وهي: المبدأ الانساني – التربية للإيمان – المبدأ التنموي – المبدأ الديمقراطي مبدأ التربية للعلم – مبدأ التربية للعمل – مبدأ التربية الحياة – مبدأ التربية للقوة والبناء – مبدأ التربية المتكاملة – مبدأ الاصالة والتجديد – مبدأ التربية للإنسانية.

ان نقول ان تلك الوثيقة تحدد المنطلقات الاساسية للفلسفة التربوية تحديدا جامعاً، وتردها الى منطلقات او مصادر خمسة: العقيدة الاسلامية – العروبة – مطالب التنمية – اتجاهات العصر ومقتضاياته – حاجات الفرد ومطالب نموه. ثم تستخرج من كل من هذه المنطلقات الخمسة الاهداف التربوية التي تندرج تحته وأخيراً تعاود تصنيف الاهداف التربوية تصنيفاً آخر فتتحدث عن الاهداف المتصلة بالمعرفة، والأهداف المتصلة بالمهارات والأهداف المتصلة بالتفكير العلمي، والأهداف المتصلة بالميول والاهتمامات والأهداف المتصلة بالاتجاهات والقيم. ويقدم لنا هذا كله عرضاً منطقياً واضحاً لمنطلقات الفلسفة التربوية من جانب، والأهداف التربوية الناجمة عنها من جانب اخر الامر الذي يعفينا من تكرر مثل هذا الجهد.

2) الواقع: نحن امام واقع عربي متخلف، يحتاج اول ما يحتاج الى بث الحركة والحياة والديناميكية فيه عن طريق جرعات تربوية منشطة، ان صح التعبير. انه واقع ما يزال يسير نحو التقدم على استحياء، وما يزال يحار بين الاقدام والاحجام، وما يزال الصراع فيه قائما بين القوى المندفعة نحو المستقبل ورواسب الجمود والعقم ولم تُجدِ في تطوير شانه حتى الان اجمل المنطلقات التربوية التي وضعت، وأروع الاهداف التربوية التي رسمت وقد يقال ان تحريك هذا الواقع ونقله من الجمود الى الحركة، من الاتباع الى الإبداع مهمة لا تستطيع التربية ان تضطلع بها وحدها.

3) وإذا نحن اردنا ان تلخص مصادر العقم الاساسية في حياتنا امكننا ان نقول انها تتمثل في: تخلف الابداع وجموده – ضعف التفاعل مع العالم والانفتاح على تجربته – سيطرة سلطان الماضي – سيطرة روح المحافظة ورفض التغيير – ذيوع روح العصبية والتعصب وضعف الفكر النقدي – ضعف النظرة المستقبلية ضعف القدرة التنظيمية – ضعف النخبة.

وهذه العلل الاساسية التي هي اهم مظاهر الجمود والتخلف في مجتمعنا العربي علما بان هذه الأمور نجدها مناقضة للقيم الاسلامية الحية الاصلية التي نجدها في مبادئ الدين الاسلامي وفي مسيرة الحضارة العربية الاسلامية ايام ازدهارها وخصبها وحيويتها. وهذا ما نجده عند تحليلنا للقيم. ويكفي ان نذكر على راس تلك القيم: احترام الانسان وتأكيد حقوقه والإيمان بطاقته وقدرته المبدعة وبعقله الخلاق – التأكد على العلم وشانه والإيمان بقوة المبتكرة – التأكد على اهمية العمل والإنتاج والعطاء – الترحم والتواصل والتناصح والرفق والتسامح الفكري والاجتماعي ونبذ التعصب وإنكار عصبية الجاهلية – صون كرامة الانسان ايا كان وآنى كان – الايثار والغرية – العمل للغد والمستقبل – رفض التقليد ومجرد السير على سنن الاباء والأجداد – اجتناب الهدر والإسراف والتبذير والعمل على تنمية الثروة وحسن استخدامها....الخ

4) من هنا ندرك ان الفلسفة التربوية كما نرجوها هي تلك القادرة على بث الحياة في المجتمع (في حدود ما تقوى عليه التربية) وعلى تفجير القوى الديناميكية المتحركة، وعلى بعث "وثبة الحياة" القادرة على محو ما ران على النفس والمجتمع من صدأ السنين والقرون، وما طمس قدرته على الانطلاق، وجعله الى حد كبير مشدودا الى خلف، مقعد العزيمة، منطفئ التشوف. ولمغالبة علل الجمود نجد للفلسفة التربوية دون شك دور اساسي في مغالبة تلك العلل.

5) وقد تبدو الفلسفة التربوية والغايات التربوية المنبعثة عن هذا القصد الأساسي، نعني بث الحياة في المجتمع عن طريق نظام التربية (وسواه)، فلسفة وغايات ادنى الى الغايات الفردية المتصلة بتكوين الفرد منها الى الغايات الاجتماعية المتصلة ببناء المجتمع. ويهمنا منذ الان ان ننفي هذا الوهم. فمن مزايا الغايات التي سوف نرسمها أنها غايات فردية – اجتماعية تلتحم فيها مطالب تكوين الفرد مع مطالب تطوير المجتمع.

6) أما تحديد ابرز معالم الفلسفة التربوية من خلال هذه المنطلقات كلها ان يكون على راس معالم الفلسفة التربوية المنشودة وغايتها، تكوين روح الخلق والإبداع لدى الناشئة. ان تكوين روح الابداع هذه يكاد يكون هدف الاهداف وغاية الغايات في الفلسفة التربوية المنشودة. ذلك انة محمّل في داخله وصلبه بطائفة من الغايات الاساسية الاخرى، ذات الشأن الرفيع في تلك الفلسفة. هذه الحقيقة تعني امرين متكاملين: اولهما ان تكوين روح الابداع هو المنطلق الاساسي الذي تتكون من خلاله وفي اطاره سائر الغايات التربوية المنشودة. وثانيهما ان روح الابداع هذه لا يتوافر لها كامل انطلاقها وعطائها إلا اذا تمت العناية بتكوينها، عن طريق النظام التربوي، جنبا الى جنب مع العناية بتكوين سائر مقومات الفلسفة التربوية. فنحن في هذا المجال، شاننا في أي مجال، امام نظام متكامل من الغايات التربوية، ينبغي ان تعمل معا في تناغم واتساق وتكامل، ولا تصلح العناية بإحداها دون العناية بالأخرى. والدعوة الى تكوين روح الابداع ليست دعوة في خواء، بل هي

دعوة ينبغي ان نيسّر لها مقومات نجاحها، ومن ابرز تلك المقومات تكاملها مع اترابها من مقومات الفلسفة التربوية.

ويرتبط بهذا الهدف الكبير، هدف تكوين روح الابداع ويعززه، ويضيف اليه ابعادا جديدة، هدف هام ثان للفلسفة التربوية كما نراها، هو تكوين القدرة على التغيير والتغير وما يرتبط بها من تجاوز للذات وللمجتمع. واذا تركنا الابعاد الفلسفة العميقة للتغيير، واتجهنا شطر الواقع المباشر ولا سيما في عالمنا المعاصر وجدنا ان عالمنا متغير يكاد لا يستقر على حال، ولا يستطيع اللحاق به إلا اناس دربوا على التغير والتغيير، تمت تربيتهم "من اجل عالم متغير والعجز عن التغير والتغيير لا يولد الجمود والعطالة لدى الافراد والمجتمعات فحسب بل يولد اضطرابات نفسية وخلقية. وهكذا ندرك في النهاية ان اهم ما في تكوين روح التغيير والتغير هذه التحرر من سلطة النقل والتقليد، ايا كان مصدرها، ورفض القوالب الجامدة والمجلوبة سواء في نظام التربية او مناهجها او اهدافها، وتحرير الفرد من سلطان التعلق بما الف وعرف ومن سيطرة "الطعام الجاهز" ايا كان لونه، ومن مجرد التقليد، سواء تقليداً الماضي او تقليدا الحضارة الحديثة، او تقليداً للمجتمع. ومن الهام ان نذكر في هذا الاطار ان التحرر من سلطان الماضي من اهم مقومات روح التغيير والتغير هذا.

ومن هنا ترتبط هذه الغاية من غايات الفلسفة التربوية المرجوة، نعني تكوين القدرة على التغير والتغيير، بغاية اخرى تكاد تصدر عنها هي تكوين الفكر الناقد. فالتجديد والإبداع يستلزم توافر فكر نقدي حر، لا يعرف القيود والحدود عندما يبحث عن حقائق الاشياء، وبتعبير اخر، من اجل تكوين هذا الفكر النقدي، لا بد ان تحجم التربية العربية عن ذلك النهج التقليدي الذي يكاد يسودها (كما يسود سواها في كثير من بلدان العالم) نعني نهج "اغتيال العقول والنفوس" وتعبئتها بما تشاء من افكار واتجاهات وقيم دون ان تعي ذلك وعيا حرا. هدفها ينبغي ان يكون فكر واع يملك القدرة الذاتية على تمييز الحق من الباطل، بدلا من تكوين "إمعة" كالببغاء اما وسائل تكوين هذا الفكر النقدي عن طريق التربية فكثيرة لا مجال الى التفصيل

فيها ههنا. من ابرزها تدريب النشء على اساليب الحكم الصحيح والمحاكمة السليمة، واهتمام مناهج التعليم وطرائقه بتدريب الطلاب على مناهج اكتشاف المعرفة وأساليب البحث العلمي الموضوعي، بدلا من مجرد تقديم العلم والمعرفة جاهزين دون ما بحث عن قوانين اكتشافهما ومعايير تقويمهما. ويكتسب هذا المطلب اهمية خاصة في عصر تبرز فيه نسبة المعرفة ونسبة الحقائق العلمية نفسها. من هنا تأتي اهمية ادراك النشء لحدود كل معرفة وكل علم، ولما خضعت له "الحقائق العلمية" نفسها، من تطور وتغير ونقض ومن هنا كان تكوين الفكر النقدي منطلق تكوين الفكر العلمي المنهجي، والروح العلمية في النظر الى الاشياء، كما ان في مقابل ذلك خير وسيلة لمحاربة الخرافات والاساطير والمعتقدات السحرية الغيبية السائدة وكلنا يدرك اهمية هذا كله في انقاذ المجتمع مما اغرقته فيه عصور التخلف والانحطاط من عادات وتقاليد ومعتقدات خرافية ينبذها العلم وينكرها الدين نفسه.

واضح ما يحمله تكوين الفكر النقدي على هذا النحو من آثار تنعكس على سواء من مقومات الفلسفة التربوية فالفكر النقدي هو المهاد الراسخ لروح التسامح، ولنبذ العصبية والتعصب، وللمشاعر الديمقراطية، ولروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك، ولسوى ذلك.

هكذا ينقلنا الحديث عن اهمية الفكر النقدي الى غاية وثيقة الاتصال به ووليدته الى حد كبير، وهي تكوين روح التسامح والتالف وما يلحق بها من نبذ العصبية والتعصب. ولا نغلو ان قلنا ان من ابرز سمات التحضر امتلاك روح التسامح هذه ونبذ العصبية بإشكالها المختلفة. وقوام هذه الروح بإيجاز ان يحل الحوار وتتفاعل الرأي محل العداء والكره والتعدي ولعلنا ندرك بيسر شان هذه الروح في بناء مجتمع متماسك كالجسد الواحد، اذا نحن ذكرنا ما يرين على الحياة العربية من رواسب العصبية القبلية والعرقية والدينية والطائفية وسواها. وقد سبق ان تحدثنا اثناء تحليلنا للواقع العربي، عن بقايا النزعة القبلية وعما يذهب الية الكثير من الباحثين الذين انتهوا الى القول بان العلاقات القبلية والعقلية القبلية والصراعات القبلية ما تزال هي التي تتحكم

الى حد بعيد في العلاقات الاجتماعية في معظم ارجاء الوطن العربي، وبان قيم البداوة هي التي تفرض سلطانها على هذا المجتمع في باديته وريفه وحضره على حد سواء لا حاجة الى القول ان الاسلام انكر العصبية الجاهلية، ووحد في السنوات الاولى من ظهور المجتمع العربي وألّف بين قلوب ابنائه وقبائله، واحل رباط العقيدة محل العصبية، ونبذ الاعراف القبلية ووضع مكانها مثلا في الحياة الجديدة ولا شك ان للمجتمع كله بمؤسساته المختلفة، دورا يضطلع به في هذا المجال سوى ان للتربية دورا لعلة يفوق سواها. ولا يتم ذلك فقط عن طريق ما تقدمة من توعية بمخاطر العصبية والروح القبيلة، بل يتم قبل ذلك عن طريق جعل التسامح والحوار والتفاعل منطلق العلاقات القائمة في المدرسة بين الادارة والطلاب، وبين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب والطلاب...الخ، فضلاً عن استخدام طرائق تربوية جماعية مشتركة، كالعمل في فريق، وكاللجوء الى طريقة المشروعات، وسواها من طرائق العمل المشترك التي تدرب الطلاب على الترابط والتضامن والحوار والتفاعل والتسامح من اجل انجاز عمل معين، وعلى تقديم المصلحة المشتركة على المنازع الفردية ولعل من ابرز ما ييسر الفضاء على روح العصبية وروح الكرة للآخرين، القضاء على التنافس الذميم في الحياة المدرسية، وإتباع اساليب من التقويم جوهرها تقويم الطالب بالقياس الى نفسه لا بالقياس الى غيره، ومتابعة نموه وتقدمه ويلحق بهذا كله رفض المدرسة تقديم الامتيازات لبعض الطلاب، بسبب منشئهم الاجتماعي الطبقي، او ارتباطهم القبلي، او صلاتهم بمركز القوة في المجتمع وجعل الكفاءة والانجاز المقياس الوحيد لمكانة الطالب في المدرسة.

ويرفد هذه الغايات جميعها ويشد في ازرها، غاية اخرى تحمل شانا خاصا في عصرنا، هي تكوين روح السيطرة على المستقبل وقيادته. وهي غاية تقف في مواجهة علل تحملها روح الابداع والتجديد والتغيير، وهي روح قوامها الاطلال على المستقبل. والحديث عن اهمية النظرة المستقبلية وعن ولادة الدراسات المستقبلية و"علم المستقبل" وهدف هذه الدراسات الارهاص والتنبؤ (ولو بمقدار) بما سيكون علية المستقبل القريب والبعيد في شتى ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية والسياسية وسواها بحيث

يكون للإنسان شان في توجيه ذلك المستقبل بعد معرفة اتجاهاته الكبرى وبحيث يقوى الانسان، بقدر ما يستطيع، على الامساك بزمام ذلك المستقبل وصنعه وبنائه كما يريد والذي يعنينا في اطار فلسفة التربية، اشاعة روح هذه الدراسات المستقبلية وبث العقلية التخطيطية. وقوامة تدريب الناشئة على التخطيط في كل شي في اعمالهم الصغيرة والكبيرة في ذهابهم الى رحلة، او في انجازهم لمقرر دراسي، او في اضطلاعهم بمشروع تربوي فردي او مشترك، او في اعدادهم لامتحان، وفي سائر ما يتصل بتنظيم وقتهم والإمساك بخيوط عملهم الاساسية والإعداد لمهماتهم المختلفة والهام في هذا كله ان يألفوا ويعرفوا التوقع المسبق. وللإعداد لكل حدث، وان يجتنبوا الوقوع في المفاجآت (غير المتوقعة كما يقولون) وان يكون المستقبل لديهم "مغامرة محسوبة".

النظرة المستقبلية بما فيها من تنبؤ وتخطيط وامتلاك المستقبل، تحمل في ثناياها غاية اخرى هامة من غايات الفلسفية التربوية العربية كما نراها، نعني تكوين روح التنظيم وما يتبعها من حسن الادارة والتسيير. على ان اهم ما في التنظيم روحه، واهم ما يعنينا فيه بث هذه الروح لدى الناشئة عن طريق النظام التربوي بوجه خاص. فالتنظيم شان معظم الاتجاهات التي نتحدث عنها، تدريب وتعليم وألفة ومعاشرة طويلة منذ الصغر. وهو يتجلى في صغائر الحياة المدرسية وكبائرها وهوى روح ومناخ شامل، حين يتوفر يتخذ سبيله سربا في شتى جنبات تلك الحياة المدرسية وينمو ويترعرع ويتكاثر. ولا نلغو ان قلنا ان الابداع نفسه يولد من خلال التنظيم ذلك ان التنظيم ييسر له المناخ الملائم لانطلاقة، ويقدم له السند العلمي لوثبته وتحليقه في اجواء جديدة ويضع بين يديه زادا منظما من المطيعات التي تمكنه من معرفة ما هو كائن من اجل الانتقال الى ما ينبغي ان يكون بل ان التنظيم نفسه ابداع فضلا عن كونه مكان لإبداع جديد. مثل هذه الحقائق هي التي ينبغي ان تضعها التربية نصب عينها في نشاطاتها كلها، بحيث تغمر الحياة المدرسية روح الانتظام والتنظيم في كل جوانب عملها. وهكذا ترتبط بامتلاك روح تنظيم غاية اخرى تربوية رفيعة، هي تكوين الروح العلمية، بما تشتمل علية من اصول منهجية ونظام عقلي.

وقريب من تكوين الروح العلمية، ومن تكوين روح التنظيم، تكوين روح المماسة للعمل، وما يرافقها من روح التحدي وإرادة التحدي تحدي الذات وتحدي الطبيعة. وروح العمل كالروح العلمية، قيمة اساسية من قيم الحضارة الحديثة ومحرك رئيسي من محركتها، وقيمة بارزة من قيم التراث العربي الاسلامي، فضلا عن كونها مطلبا ملحا من مطالب "اجزال" الانتاج (او تعظيمه كما يقول بعضهم) ورفع مستوى في الوطن. وروح العمل ايضا الفة ودربة ومران. ورغم ما للظروف الاجتماعية العامة من دور في توليدها، يظل للتربية دور اساسي في تكوينها. ولا يقتصر هذا الدور على ادخال العمل اليدوي والعمل شبه المهني والعمل المهني والتقني بعد ذلك في صلب المناهج الدراسية، وعلى الربط بين الدراسات العملية والتطبيقية. بل يتجاوزه هذا الى افاق واسعة. فتكوين روح العمل لا يعني فقط تكوين المهارات والقدرات العلمية والمهنية والتقنية، بل يعني تكوين اتجاهات ومواقف شاملة تقدس العمل وتصبو اليه وتقدر عليه. ويشمل هذا شتى ميادين الحياة بما فيها الحياة الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وسواها. ففي هذا الميادين جميعها لا بد ان تنبث روح العمل الدؤوب الجاد وروح الجهد والبذل، بدلا من روح القعود والعجز وكل درب من دروب الحياة في حاجة الى روح محملة بالتوق الى العمل والقدرة على الجهد، مدركة ان طريق التقدم والنجاح وطريق سبيلها العرق والنصب والصبر الطويل. والعبادة في الاسلام تتطلب فيما تتطلب اعمار الارض، وتسخير موارد طبيعية وتوفير حاجات المجتمع من المأكل والمشرب والملبس والصناعات المختلفة.

روح العمل، ومعها روح التنظيم، تنتهي بنا الى تأكيد غاية اخرى هامة من غايات الفلسفة التربوية، هي تكوين روح التضامن والعمل الجماعي المشترك فالعمل المنظم المنتج، هو العمل الجماعي المشترك. يضاف الى هذا ان العمل الجماعي المشترك كفيل بان يولد روح التعامل والتضامن، تلك الروح التي يحتاج اليها أي مجتمع ويحتاج اليها مجتمعنا العراقي للتخلص من افات الانانية والفردية بأشكالها المختلفة، ومن ضعف روح التعاون والتضامن ومن القصور في ميدان العمل المشترك بشتى اشكاله وعلى مختلف مستوياته.

والغايات التي اتينا على ذكرها جميعها لا تينع وتثمر إلا اذا توافرت غاية شاملة جامعة، هي تكوين الروح الديمقراطية، في شتى جوانب الحياة. لأن حاجة المجتمع الى الديمقراطية فلعلها اشد من الحاجة الارض العطشى الى ماء السماء. وقد كتب فيها ما يغني عن المزيد. وان تكن جديرة دوما بمزيد من الاهتمام لا سيما ان الواقع العربي ما يزال يحاربها ويعاديها في معظم الاحيان ولا حاجة الى القول ان الديمقراطية التي نتحدث عنها تشمل شتى جوانب الحرية الفردية والاجتماعية: انها تشمل الديمقراطية السياسية كما تشمل الديمقراطية الاجتماعية (بمعنى العدل والعدالة والمساواة). وإنها تشمل الحريات الفردية المختلفة، كحرية التعبير والتفكير والرأي والكتابة، والحريات الاجتماعية، كحرية التدين، وحرية التجمع، وحرية العمل النقابي وحرية الانتخاب.

مصطلحات ترد في ادبيات فلسفة التربية

أولاً: النظرية التربوية

كثيرا ما تختلط الفلسفة التربوية بالنظرية التربوية، وكثيرا ما نجد كتابات ومؤلفات تستخدم احدهما بديلة عن الاخرى. فما هي حدود الصلة بين الجانبين؟

1) يفرق اوكونور (O.J. O,connor) بين معان مختلفة لكلمة نظرية: — فهي احيانا تستخدم، كما في الفلسفة، للدلالة على كل متكامل من المشكلات المترابطة. وبهذا المعنى يتحدث الفلاسفة عن "نظرية المعرفة" او "نظرية القيم".

- وهي تستخدم ايضا للدلالة على اطار منظم وموحد من المفاهيم النظرية، التي لا صلة لها بأي نشاط عملي. هكذا يتحدث الرياضيون عن "نظرية الإعداد" او "نظرية المجموعات"...الخ

- وفي الحياة العادية، تستخدم في مجال التفوق بين ما هو نظري وما هو عملي، وتدل بذلك على نظام من القواعد، او مجموعة من المبادئ التي ترشد اعمالنا في شتى الميادين وتوجهها وتضبطها. وعندما يطبق هذا المفهوم في ميادين التربية

يتم عن طريقة التمييز بين النظر والعمل في المجال التربوي. وهكذا يمكن ان يكون قوام النظرية التربوية تلك الاجزاء من علم النفس او سواه من العلوم المرتبطة بالتربية، ذات الصلة بالإدراك او التعلم او الاهتمام او الدافع او سواها من الامور التي تعني المعلم في قيامة بنشاطه التربوي. وهكذا نجد تكملة "نظرية" معاني مختلفة، ولا بجد لها معنى محددا. على انها تستخدم في معظم الاحوال للدلالة على أمرين: الاول فرضية تم التحقق منها عن طريق الملاحظة والتجربة. والثاني – وهو الاكثر شيوعا – مجموعات مترابطة، من مثل هذه الفرضيات التي تم التحقق منها، والتي تكون في ما بينها نظاما منسجما منطقيا.

2) وإذا انتقلنا الان من المعنى العام لكلمة نظرية الى المعنى الخاص لنظرية التربية، داهمنا غموض كبير: فالشائع ان يطلق اسم منظري التربية (او اصحاب النظريات التربوية) على اولئك الذين يطلقون احكام قيم على النظم التربوية، او اولئك الذين ينزعون الى تحديد غايات التربية واهدافها، او على الذين يناقشون الطرق التربوية المستخدمة او الممكن استخدامها مناقشة عامة، تتم على مستوى العموميات.. وهذا التعريف الواسع لأصحاب الانظار التربوية يتيح ان نضع في عداد هؤلاء، بالاضافة الى الفلاسفة، اولئك الذين ينتسبون الى فروع علميات مختلفة (كالتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس، والاقتصاد، والطب...) يقدمون وجهات نظر عامة ونظرية حول مشكلات التربية. ومعنى ذلك، اذا اخذنا بهذا التعريف الواسع، ان النظرية التربوية اوسع من فلسفة التربية في مثل هذا المفهوم مجرد مجموعة فرعية من مجموعة كلية اكبر هي نظرية التربية. اما في واقع الادبيات التربوية فلقد كان الخلط واضحا دوما بين الميدانيين، والاتجاه السائد هو النظر اليهم كشيء واحد. ولا نريد ان نخوض في هذا الجدل الذي قد يقودنا بعيدا. وما نود ان ننتهي اليه هو ان مفهومنا لفلسفة التربية على نحو ما اوضحنا يبطل الحاجة الى نظرية في التربية. ذلك ان اهم مقومات "النظرية التربوية" كما راينا، انها

"نظرية" وإنها في ميدان التربية تعني في الاسس والمبادئ العامة ولا تعنى بالتطبيق. اما نحن فنرى، انطلاقا من مفهومنا لفلسفة التربية، ان أي نظرية تربوية لا تكون ذات قيمة اذا هي تجاهلت الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية التي تؤثر في الواقع المدرسي، بل تحدد هذا الواقع الى حد ما.

3) نقول هذا قاصدين بالنظرية التربوية وجهة النظر العامة التي تتناول جملة التربية وتنظر اليها في كلها وشمولها. ومثل هذه النظرية التربوية الشاملة هي التي ترتد في النهاية فيما نرى، الى فلسفة التربية. غير ان داخل النظام التربوي وداخل العمليات التربوية نظريات خاصة بميدان او اكثر من ميادينها، ليست هي التي نعني بها هنا، تفترق عن الفلسفة التربوية وعن النظرية التربوية الشاملة. ومعظم هذه النظريات تنتمي الى ميادين العلوم المتصلة بالتربية (كعلم النفس العام وعلم نفس الطفل وعلم نفس النفس التربوي وعلم الاجتماع وعلم البيولوجيا... الخ) وطبيعي ان توجد في هذه العلوم المتصلة بالتربية، كما في سائر العلوم، نظريات خاصة متعددة. فهنالك مثلا نظرية التعلم، ونظريات التحليل النفسي وهنالك في صلب التربية نفسها نظريات في المناهج وفي الادارة التربوية والمدرسية وهذه النظريات كلها، بمعناها الضيق، تعني وجهات نظر خاصة وفرضيات تم التحقق منها الى حد كبير عن طريق الملاحظة والتجربة، شانها في ذلك شان النظريات في العلوم المحضة او في العلوم المطبقة على ميادين عملية معينة (كالطب).

ثانياً: الايديولوجيا التربوية

كذلك من الشائع ان يستخدم مصطلح "الايدولوجيا التربوية" بديلا عن مصطلح فلسفة التربية. وكلنا يعلم كيف تمتلئ كتب الفلسفة التربية بالحديث عن الايدلوجيات التربوية المتباينة: كالايدولوجيا الراسمالية او الايدولوجيا الشيوعية او الاشتراكية او الايدولوجيا الديمقراطية، هذا فضلا عن الحديث عن الايدلوجيات (الفكرويات كما يقول بعضهم) التربوية المرتبطة بالمذاهب الفلسفية المختلفة:

كالايـدولوجيا المثاليـة والايـديولوجيا الواقعيـة والايـديولوجيا العقليـة والايـديولوجيا المنفعية والايديولوجيا الذرائعية (البراغماتية)...الخ.

ولبيان حقيقة الصلة بين فلسفة التربية وبين الايديولوجيا التربويـة لا بـد هنـا ايضا من البدء بتعريف الايديولوجيا: وبقول موجز، تشير الايديولوجيا بشكل علم الى نموذج متكامـل مـن الافكـار او الى انظمـة اعتقاديـة او الى وعـي فئـوي يميـز بيئـة اجتماعيـة معينة. وقد يضم النمـوذج او النظـام مبـادئ ومـثلا عليـا واشـعارات ورمـوزاً وتوجيهـات مـن اجـل العمـل الـسياسي والاجتمـاعي. كمـا تـضم الايـدلوجيات (او الفكرويـات) ايـضا اهدافا ومطالب، واحكاماً، واعرافاً ومبررات. وبهـذا المعنـى فـان الايـدلوجايات تكـون انظمـة فكريـة عظيمـة القيمـة، ويمكـن اعتبارهـا مقدسـة وممـا يفرضـه فهـي "نظـام اعتقادي" او "نظرية اجتماعية". ويرى د.عبد الغني عبود بحق ان الايـدولوجيا تنطبـق علـى المجتمع ككل كما تنطبق على كل فرد من الأفراد، وان لكل فرد ايديولوجيته (أي تصوره للحيـاة) كمـا ان لكـل مجتمـع ايدلوجيتـه وأيـديولوجيا المجتمـع هـي الـتي تحـدد العلاقات بين ابنائه من جانب، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب اخر، كما انها هي التي تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الاخرى.

انطلاقـا مـن هـذا التوضـيح لمفهـوم الايـديولوجيا، نـدرك بيـسير ان الايـديولوجيا التربية هي في النهاية انعكـاس الايـديولوجيا العامـة الـتي يأخـذ بهـا المجتمـع علـى ميـدان التربية، وذلك من اجل تشكيل الفرد، عن طريق هذه التربية على غرارها. هـذا مـا نـراه في التربيـــة الـــشرقية القديمـــة (التربيـــة الهنديـــة والـــصينية واليابانيـــة والمـــصرية والاشـورية، ...الخ)، وفي التربيـة اليونانيـة والرومانيـة. وهـذا مـا نـراه في التربيـة الاسـلامية وفي التربية المسيحية في العصر الوسيط. وهذا ما نجده في التربية في عصر النهضة ثم في العصور الحديثة المختلفة الى ميدان التربية إلا بمقدار ما بين التربية والمجتمع مـن صـلات متـشابكة ومتعـددة ومتبادلـة علـى نحـو مـا بينـا. وفي مـا يعنينـا، نـستطيع ان نقـول ان الايديولوجيات التربوية في عصرنا الحاضر تأخذ شكل فلسفات تربوية متعـددة ومرنـة، ولا تأخـذ طابعـاً ملزمـاً ونموذجـاً مفروضـاً إلا في بعـض البلـدان، وعلـى رأسـها تلـك الـتي

تأخذ بالنظم المجموعية بأشكالها ودرجات المختلفة. ومن هنا نستطيع ان نقول، فيما يتصل بالعلاقة بين ايديولوجيا التربية والفلسفة التربية ان هذه العلاقة تكون كاملة في واقع الامر حين نكون امام نظم اجتماعية تفرض نظما تربوية معينة فرضاً.

ثالثاً: الغايات

غاية أي فلسفة تربوية كانت وما تزال ترسم للتربية "غاياتها" أيا كانت مصادر اشتقاق تلك الغايات وايا كانت سبل الوصول اليها، كما رأينا وليس من فلسفة تربوية لا تستهدف البحث في الغايات المنشودة للتربية. فما الذي نعنيه بالغايات؟ وما الذي نعنيه بوجه خاص بما يندرج تحتها من "غايات فرعية" وما هو تراتب هذه الغايات الفرعية وما هي مستوياتها. وما هي التسميات التي نؤثر ان نطلقها عليها؟ المصطلحات التي تشير الى الغايات وفروعها متباينة في اللغة العربية وسواها. ولا نريد ان ندخل في بحث الغوي متفقة حولها. وحسبنا ان نشير الى معاني الغايات والفروع وتراتبها على نحو ما استقر عليه الرأي لدى معظم المربين بعد ولادة التخطيط التربوي بوجه خاص.

1) يقصد اليوم بالغايات التربوية (aims – finalities) المستوى العام جدا من التطلعات التربوية التي يود فلاسفة التربية او رجال الدولة ان تسود المجتمع، من مثل السعي الى اقامة مجتمع اسلامي او مجتمع اشتراكي او مجتمع عادل، من مثل تحقيق ديمقراطية التربية وتوفير الفرص المتكافئة للجميع، ومن مثل خلق مجتمع العمل والانتاج...الخ. ومثل هذه التطلعات العامة هي التي تسمى "غايات" أي انها امال كبرى ومشروعات اجتماعية شاملة تصدر عن تطلع مثالي الى المستقبل.

2) وتأتي تحت الغايات التربوية وتضم اليها احيانا (عند الكثير من المربين) "المقاصد التربوية" (goals – buts) وهي تطلعات على المدى المتوسط، اقل عمومية من الغايات، توجه العمل التربوي او عدة مستويات منه، كالقول بتغليب التعليم المهني او التقني، او العناية بالعلم، او الاهتمام بتعليم الكبار، او بتعليم المرأة... الخ.

3) وقد غدا مألوفاً ان ترجمة الغايات التربوية والمقاصد التربوية الى سياسة تربوية وإستراتيجية تربوية وخطة تربوية. ومن اجل ذلك توضع "الاهداف التربوية"

(education, objectives) التي تهدف الى ترجمة تلك الغايات والمقاصد الى اهداف مشخصة محددة، توجه مسيرة النظام التربوي. هكذا تتم مثلا ترجمة غاية مثل ديمقراطية التعلم (او تكافؤ الفرص التعليمية) الى اهداف محددة: منها تعميم الابتدائي او المتوسط، ومنها فرض التعليم الالزامي، ومنها فتح المدارس في المناطق المحرومة والنائية.

4) والجدير بالذكر ان الاهداف تظل، كالغاية والمقصد، كيفية لا كمية. اما "تكميم" الاهداف ان صح التعبير، فيأتي في المرحلة التالية، مرحلة وضع المرامي (targets, cables). هكذا تبين هذه المرامي مثلا ان تعليم التعليم الابتدائي والمتوسط يمكن ان يتم عبر سنوات، ويمكن ان ينتهي تطبيقه بعد عدد معين من السنوات (عن طريق الحسابات والاسقاطات الكمية). كذلك يمكن ان تبيّن عدد المدارس التي ينبغي فتحها في المناطق المحرومة والنائية وعدد طلابها، وتزايدها وتزايد طلابها في سنوات الخطة المختلفة. ومن شأنها ان تحدد في ما يتصل بنشر المدارس التقنية والمهنية، عدد المدارس وعدد طلابها وتوزيعها على مناطق البلد المعني، ... الخ. ونستدرك فنقول ان هذا لا يعني ان تكون كل المرمي كمية. فهنالك، كما نعلم جانب كيفي نوعي في التربية وفي الخطط التربوية المرسومة لها، يتناول المناهج والطرائق والتقنيات التربوية والإدارة المدرسية والعامة والبحث التربوي...الخ، وهذا الجانب الكيفي لا بد ان توضع لة ايضا "مرام" محددة، ولكنها كيفية نوعية.

- ومن المألوف والواجب في الخطط التي توضع للتربية ان تشمل على وسائل انقاذها. وهذا يعني تحويل هذه الخطط الى "برامج" (programmers) (مشروعات) "projects". وليس هذا مجال الحديث عن مثل هذه البرامج والمشروعات، فالذي يعنينا هو بيان المقصود في فلسفة التربية وسواها بالغايات وما يندرج تحتها مباشرة وفعلها في ترجمة الخطة التربوية الى برامج ومشروعات.

رابعاً: السياسات والاستراتيجيات والخطط

لعل ما ذكرناه عن اهمية البحث في مواقع فلسفة التربية من اجملة النظام التربوي. الامر الذي يستلزم منا تقديم بعض التعريفات المألوفة الاخرى والتي منها:

1) في قمة النظام التربوي تأتي السياسة التربوية. وهي المرحلة الاولى من مراحل العملية التربوية، فيها تحدد الاختيارات الرئيسية وتصاغ من قبل الجهات صاحبة القرار المسؤولة عن التربية ومن هنا كانت السياسة التربوية تعبيرا عن الاختيارات السياسية لبلد من البلدان، تلك الاختيارات المستمدة من تقاليده وقيمه وتصوره للمستقبل، واهم ما تسعى الية السياسة التربوية ما يأتي:

- التأكد من ان الاهداف التربوية المحددة تتماشى مع الاهداف الاخرى العامة للدولة.
- استخلاص الاهداف التربوية من الاتجاهات العامة لسياسة البلاد.
- تحقيق الانسجام بين الاهداف التربوية والأهداف الاخرى المحددة في القطاعات الاخرى.

وينبغي ان تنطبق السياسة التربوية من الفلسفة التربوية التي يأخذ بها البلد المعني ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية العانة التي يتبناها ومعنى ذلك اننا في حقيقة الامر امام جوانب ثلاثة متكاملة:

اولها الفلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها بلد معين، والتي يحدد من خلالها نظرته الى الحياة ومفهومة للتقدم والتطور في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من خلال اختياراته الوطنية الكبرى.

2) وثانيها الفلسفة التربوية المشتقة من تلك الفلسفة الاجتماعية العامة، ومن تحليل الواقع التربوي، وفيها يتم تحديد المبادئ الاساسية للتربية، والخطوط العريضة للغايات والأهداف التي ترسمها الفلسفة الاجتماعية من اجل تقدم البلد وتنميته.

بالإضافة الى ذلك تمضي فلسفة التربية في تحديد الاهداف الخاصة في شتى مجالات العمل التربوي، من خلال الاتجاهات السائدة في المؤسسات التربوية.

3) وثالثهما السياسة التربوية وهي حصيلة الفلسفة التربوية المشتقة بدورها من الفلسفة الاجتماعية العامة. وفيها يحدد اصحاب القرار في ميدان التربية الاختيارات التربوية للبلد كما سبق ان ذكرنا.

ومعنى هذا ان السياسة التربوية السليمة ينبغي ان تتم من خلال فلسفة تربوية تم وضعها على اسس صحيحة استنادا الى الفلسفة الاجتماعية العامة. ذلك ان السياسة التربوية لا تنحصر في رسم بعض المبادئ التوجيهية العامة، بل لا بد ان تشمل على مجموعة من الاهداف الخاصة المترابطة فيها بينما ترابطاً قوياً، ومن بينها الاهداف ذات الطابع الروحي والفلسفي الثقافي، مما يقدم فكرة واضحة عن مفهوم الانسان.

وتلي السياسة التربوية وما يدخلها من فلسفة تربوية الاستراتيجية التربوية ومفهوم الاستراتيجية مفهوم حديث نسبيا لا سيما في العلوم الانسانية وقد استخدم اصلا في الحياة العسكرية، للتعبير عن الادارة العقلانية والبعيدة المدى نسبيا للمعارك، في مقابل "التكتيك" الذي هو فن الادارة المعارك واحدة بعد الاخرى. ثم انتقل هذا المفهوم الى ميادين الحياة الاخرى وتخذ معنى مبايناً بعض الشيء ويشمل مفهوم "الإستراتيجية" هذا على ثلاثة مبادئ اساسية:

1) تنظيم العناصر في كل متماسك. فهو يتناول ميدانا من ميادين النشاط الانساني بصورة شاملة ومتكاملة.

2) اخذ (المصادفة) بعين الاعتبار في كل مجرى الواقع، وبالتالي حساب الاحتمالات المتصلة بالمشكلات التي تواجه تنفيذ الاستراتيجية.

3) العزم على معالجة المشكلات الناجمة عن تلك المصادفات للتحكم فيها، والبحث سلفا في الحلول البديلة امام كل احتمال. والغاية الاساسية من وضع الاستراتيجية غاية عملية اجرائية، ومن هنا نستخدم في وضعها شتى طرائق (التنبؤ

التكنولـوجي) و (البحـث الاجرائـي) research operational وهكـذا تهـدف الاستراتيجية الى صياغة الاختيارات السياسية في مجموعة الاجراءات، لتحديد ما ينبغـي عملـة تبعـا للحـالات الـتي قـد تعـرض في المـستقبل، ولـشتى الاحتمـالات الممكنة، كما سبق ان ذكرنا.

وما يصدق على الاستراتيجية بوجه عام يصدق على الاستراتيجية التربوية كذلك ولكي تقوم هذه الاستراتيجية بوظيفتها الاساسية التي هي السير السياسية التربوية في طريق النجاح، ينبغي ان تكون:

- شاملة لجميع اشكال التربية ومستوياتها.
- متكاملة مع الاهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
- طويلة المدى الى حد معقول.

وهكذا نجد في خاتمة المطاف ان الاستراتيجية التربوية تقع في منزلة وسطى بين السياسة التربوية (وما تشمل علية من فلسفة تربوية تمدها فلسفة اجتماعية) والخطة التربوية.

وجملـة القـول اننـا في التربيـة وفي التطـور التربـوي امـام حلقـات متخـذة ينبغـي ان تتكامل: فهنالك السياسة التربوية التي تتغذي بالفلسفة التربوية، والـتي تحـدد الغايات والمقاصد والأهداف الكبرى للتربية في مجتمع معين، انطلاقا من قيمه وتراثه ونظرته الى الكون والإنسان، ومفهومه للتقدم ورؤيته للمستقبل. وهنالـك الاستراتيجية التربوية التي ترسم على مدى طويل نسبيا مسيرة التربية ومجراها العملي، وانطلاقا من السياسة التربوية، تضمن بتقنياتها ووسائلها تحقيق السياسة التربوية وتحقيق اهدافها وتتحسب لكل ما يمكن ان يواجه ذلك، لتحقيق من مشكلات وتعد العدة لمواجهته. وهنالك "الخطة التربوية" الـتي تترجم السياسة التربوية والإستراتيجية التربوية (وما وراءها من فلسفة تربوية واجتماعية) الى خطوات عملية خلال مرحلة متوسطة المدى غالباً، وتحليل بذلك الغايات والمقاصد والأهداف الى مرام كمية غالبا وأخرى كيفية غير انها محددة

وواضحة، وترسم في خاتمة المطاف صورة تفصيلية لمسيرة النظام التربوي خلال سنوات معينة. تشمل في ما تشمل الحسابات والاسقاطات والتنبؤات الخاصة بالمقومات الاساسية للنظام التربوي. وتماسك هذه الحلقات وتشابكها هو الذي يهب لكل واحدة منها معناها اما تخلخل تلك الحلقات او انفصالها فهو الذي يحول دون فعالية القرارات المتخذة في كل منها، وهو الذي يجعل مسيرة التربية في كثير من الاحيان مسيرة عشوائية.

ولا حاجة الى القول ان من الهام بعد ذلك كله ان يتم الانتقال من الخطة التربوية الى الممارسة التربوية على نحو فعال وسليم. فمن الهام في فلسفة التربية بشكل خاص ان ينتقل أثرها عبر هذه المرحلة الى واقع الصف والمدرسة وأي موقع من مواقع التعليم والتدريب. وهذا امر نفتقده في معظم النظم التربوية حيث نجد الفراق قائما بين النظر والعمل، وبين الفلسفة والتطبيق.

الفصل الثالث

فلسفة التربية
المعنى والمفهوم والدلالات

الفصل الثالث
فلسفة التربية: المعنى والمفهوم والدلالات

أولاً: معنى الفلسفة

ان المعنى الحرفي لكلمة (فلسفة) هو (حب الحكمة) philosophy هو اصطلاح يتركب من لفظين يونانيين. فيلا philo وتعني حب وسوفيا sophy تعني الحكمة وبذلك فالفلسفة ليست الحكمة ذاتها ولكنها محبة الحكمة والفيلسوف (philosopher) هو المحب للحكمة.

أن الرجوع إلى الأصل اليوناني لكلمة الفلسفة كما يرونها المؤرخ اليوناني هيرودروث "Herodrot" (ان كريس increase) قال لـ"انسولوت Ensolot" احد الحكماء السبعة: "لقد سمعت انك جبت البلاد (متفلسفا) أي باحثا منقبا متأملا طالبا للمعرفة" واستعمل "بروكليس" كلمة الفلسفة بمعنى "الجد وراء التهذيب".

ويعد الفيلسوف اليوناني "فيثاغورس" اول من اعطى معنى محددا لكلمة الفلسفة عندما استعاض عن كلمة (الحكمة) "Sophis" وكلمة الحكيم "Sophos" بكلمتي (محبة الحكمة Philosphs) لتشير إلى الفيلسوف... وقد إدرك فيثاغورس ان صفة (الحكمة) لا تصدق على أي مخلوق بشري وإنما الحكمة للآلهة وحدها ومن ثم قال عن نفسه انه (محب للحكمة) وليس حكيما. لما جاء سقراط أطلق على نفسه اسم فيلسوف (فيلوسوفوس) أي محب للحكمة وذلك على سبيل التواضع وليميز نفسه عن طائفة السوفطائيين المتجرين بالحكمة الذين يعرضون على الناس ما عرفوه من معرفة مقابل ثمن معين كما يفعل الباعة المتجولون وما كان المشترون ليشتروها أيضا إلا رغبة في الفائدة. ومما تقدم يمكن القول أن الفلسفة تبحث عن العالم كله ما خفي منه وما ظهر. اذا تبحث عن كل مسالة يمكن البحث فيها.

الفلسفة التي تحبها الفيلسوف لها أربع مكونات هي:

1) ان تتصف بالكلية والشمول، أي أن تكون شاملة في أحاطتها واستيعابها وتطبيقها عبر المدى الكامل للخبرة الإنسانية. ورؤية العلاقات بين الظواهر التي تبدو مختلفة في كل هذا العالم ومن خلال فهم هذه العلاقات يستطيع الفيلسوف ان يفهم العالم ويدركه ككل له معنى، بذلك يستطيع الفيلسوف استخدام المفاهيم التي تتصف بصفة العمومية.

2) ان تتصف باتساع النظرة ورؤية الأشياء في مجال أوسع، حتى يستطيع ان يقدر مغزاها الحقيقي، وان يتجاوز الحدود الضيقة للاهتمامات الخاصة المصالح الشخصية، ويصبح بذلك في وضع يستطيع فيه ان يحكم حكما نقديا ذكيا.

3) أن تتصف الفلسفة بالبصيرة، الرجل الحكيم (الفيلسوف) ليس لدية الاستعداد لقبول الأفكار في قيمها الظاهرية. ولكنه يسال عن حقيقة معناها ويسعى للكشف عن الفروض الأساسية التي تقوم عليها نظرتنا للعالم والحياة، فهو يعرف ان الاشياء ليست دائما على ما تبدو عليه وان ما يبدو تافها لا مغزى له، قد يكون في الحقيقة ذا أهمية عظيمة والبصيرة هنا تعني الاعتراف بان اللغة التي نستعملها تفترض مفاهيم معنية متضمنة غير معبر عنها.

4) ان تتصف بالرؤية والكشف، فالفيلسوف له نظرة ترفعه فوق مستوى المطالب والاحتياطات العادية العاجلة، إلى إمكانيات أوسع يدركها فكرا وخيالا، فهو يبحث عن المفاهيم والمبادئ التي توضح وتفسر تفسيرا له مغزاه، الخبرة الإنسانية في مداها الكلي.

مفهوم الفلسفة:

الفلسفة من حيث المنبع، قديمة قدم الإنسان ذلك لأنها نزعة طبيعية في الإنسان باعتباره انه كائن عاقل أو ناطق، وهو يستطيع أن يتأمل وان يتفلسف أذا استطاع إن يتراجع إلى ذاته، ويبتعد عن شواغله المادية، وهموم ما يجري في يومه، لكن البداية

الحقة للفلسفة أنها تعود بنا إلى بلاد اليونان والى القرن السادس قبيل الميلاد حيث بدأت الفلسفة.

اليونانية بالبحث في أصل الكون وطبيعته ومحاولة الفيلسوف اليوناني طاليس تفسير الكون يرده إلى مادة أولى هي الماء والذي يهمنا ان (طاليس) كان أول من عبر عن أفكارها بعبارات منطقية معقولة، فهو لم يفسر الكون بالخرافات والحكايات والأساطير، ولا بالقوى الخفية وقوى الآلهة، بل فسرها على أساس عقلي علمي معلل، يرتبط فيه المعلول بالعلة ارتباطا وثيقا، وكان أول من ارجع الكون كله إلى عنصر واحد، فهي المحاولة الفلسفية الأولى التي تنظر إلى الكون نظرة كلية شاملة وتضع له تفسيراً واحداً يستوعب جميع الجزئيات والأشياء والأحوال والظواهر.

لكن انكسيماندر قال: ان المبدأ الاول هو اللا محدود او اللانهائي ووصفه بأنه الالهي Thedivine وهو الذي يحوى كل الاشياء ويحكمها، وهو باق ولا مبدأ لأنه مبدأ كل مبدأ اما انكسيمانس فقد ذهب مثل انكسيمندريس إلى إن المادة الأولى واحد ولا نهائية، لكنه يختلف عنه، حيث قال انها معنية وهي الهواء أو النفس ويتضمن قوة التفكير، وبه يسيطر على الكل ويرى هراقليطس ان النار هي أصل الكون، والمبدأ الأول الذي تصدر عنه جميع الأشياء واليه تعود، ولم تعد المشكلة عند هيراقليطس (مم نشأ الكون؟) (ما هو الوجود؟) كما الحال في الماضي بل لقد أصبحت للمشكلة الفلسفية الوحيدة الجديرة بالدرس وهي الصيرورة والحركة والتغير الدائم ولم يحاول امباذوقليس رد الاشياء جميعا إلى مادة واحد كما فعل الايونيون، فلقد نادى بان أصل العالم الماء والهواء والنار والتراب، وان هذه العناصر تجتمع بفضل قوة المحبة وتتفك وتنحل بواسطة قوة الكراهية، ولقد رأى الذريون القدماء لوقيبوس وديموقريطس ثم أبيقور بعد ذلك أن الوجود يتكون من إعداد لا متناهية من الذرات المادية غير محدودة من جهة الكيف، أزلية أبدية يفصل بين بعضها والبعض الاخر العدم أو الخلاء.

وعند السوفسطائين انصرفت الاذهان عن هذه المشاكل جمعاء فقد كانت بحوث الفلسفة قبلهم مركزها الكون بأسره، فأصبح مركزها عند السوفسطائين الانسان نفسه، ونادى السوفسطائين بنظرية في المعرفة "أنسائية" فقالوا لا شيء موجود في ذاته ولذاته وكل ما هو موجود فان وجودة بالنسبة الى الإنسان وهذا معنى قول بروتاغوراس (الإنسان مقياس كل شيء) والحقيقة إنما تدرك بالإحساس المباشر نفسه، أي أن الإحساس هو معيار الحقيقة، فالحقيقة هي ما تراه وتسمعه وتلمسه وتذوقه وتشمه وعليه فان معرفة الحقيقة ميسورة للناس جميعا.

لقد أدت هذه الخطوة إلى نقل الفلسفة اليونانية من السطحية إلى العمق، ومن البساطة إلى التعقيد، ومن محيط الدائرة إلى مركزها، ثم جاء سقراط لدعم اتجاه البحث في طبيعة الإنسان وأخلاقه، فهو الذي انزل الفلسفة من السماء إلى الأرض، أي نقلها من البحث في الطبيعة الخارجية للأشياء، إلى البحث في النفس الإنسانية، من حيث هي مصدر المعرفة، وقد شجعه على هذا الاتجاه، حكمة قديمة كانت منقوشة على معبد دلفي هذا نصها: "اعرف نفسك بنفسك" فاتخذها شعارا له، وقاعدة لفلسفته ومعناها أن يبحث المرء بعقله ويغوص في أعماق نفسه، فيعلم أنها مستقر العلم والحقيقة ومنشأ الأخلاق، وأقام الأدلة على ان تحصيل المعرفة يقوم على العقل لا على الحواس.

إما معنى الفلسفة الافلاطونية، فهي البصر بالخير والحق والجمال وتأملها وانتعاش القلب بها، وان هذه الفلسفة هي التشبه بالله بقدر الطاقة الإنسانية فيصبح المرء قديسا وعادلا وحكيما كما يقول في "الجمهورية"، فقال: أن العقل هو سبيل المعرفة لا الحس، أن الحس يختلف باختلاف الأفراد، بل باختلاف الحالات في الشخص الواحد، وإما العقل فهو عام في الناس جميعا، فهو وحده مستقر الحقيقة، ومعيارها الصادق الأمين، لأنه هو وحده الذي يستخلص الحقائق الكلية الثابتة لا الحواس فكلمته هي القول الفصل، وما عداه باطل.

ويقول ارسطو (أن التعجب هو أول ما هدى البشر الى الفلسفة) وعرف ارسطو الفلسفة بانها (البحث عن الوجود، بما هو موجود) ان التحديد للفلسفة، يجعل منها

جهدا عقليا يستهدف الكشف عن حقيقة جديدة، او نزوعاً عقلياً يدفع إليه الشعور بالجهل، وتبعث عليه اللذة العقلية، ولا تسوق إليه مطالب عملية ولا معتقدات دينية، وهذا المجهود العقلي سمي قديما بالعلم ومن هنا قيل: ان العلم والفلسفة قد صدرا من أصل واحد واقترن احدهما بالآخر حتى افترقا في مطلع العصر الحديث.

وبانتهاء العصر الهليني وبداية العصر الهلينستي Helenistic age وتدهور الحضارة اليونانية تعرض الفكر عموما الى الذبول وبضمنه الفلسفة فتخلت عن التفكير في الوجود، وانصرفت الى البحث في سلوك الانسان، تطلعت الى السعادة الفردية، الطمأنينة السلبية ولعل ذلك التحول في مفهوم الفلسفة نلحظه في التعريف الذي افترضته المدرسة الرواقية stoics حيث ذهبت الى ان فلسفة هي (من الفضيلة ومحاولة اصطناعها في الحياة العلمية) ونلحظه كذلك في تعريف المدرسة الابيقورية. فالفلسفة عند ابيقور Epicurus هي "السعي الى حياة سعيدة باستخدام العقل" بذلك ربطت هذه التعريفات الفكر بالحياة العلمية، وهذا ما كان يتطلبه الواقع يومذاك. وحدث تعديل على مفهوم الفلسفة في نهاية هذه الحقبة التاريخية وهذا التعديل عرض الفلسفة الى ان تفقد كل معنى لها. حدث ذلك عندما غلبت الروح الصوفية على تفكير الفلاسفة المنطقي وأصبحت الفلسفة على حد فهم زيلر جهد يحاول الجمع والتوفيق بين منطق العقل الغربي وتصوف الشرق الديني.

وفي العصور الوسطى (في أوربا) هيمن المفهوم اليوناني للفلسفة وبشكل خاص اعتبارها رغبة في التماس الحقيقة لذاتها ويلحظ في الوقت نفسه ان فهما ظهر في الحقبة وكان يوازي المفهوم اليوناني، وهو الفهم الذي يؤكد على ان الفلسفة (محاولة التوفيق بين الوعي والعقل والرغبة في جعل العقل القديم وسلطة الدين الجديد على وفاق واتساق) هكذا كان مفهوم الفلسفة عند القديس "انسلم St.Anselm".

في التراث العربي الفلسفي نلاحظ ان تعريف الفلسفة اليونانية قد تردد صداه عند فلاسفة العرب. فالكندي أطلق على الميتافيزيقيا الفلسفة الأولى وعلم الربوبية. والفارابي في كتابه (الجمع بين رأيي الحكمين) يعرف الفلسفة بأنها "العلم بالموجودات

بما هي موجودة" وقسمها إلى كلمة إلهية وطبيعية ومنطقية ورياضية، ورأى ان لا شيء بين موجودات العالم الا وللفلسفة فيه مدخل، وعليه عرض ومنه علم بمقدار الطاقة البشرية. وذهب ابن سينا الى تعريف الفلسفة بانها استكمال النفس البشرية بمعرفة حقائق الموجودات على ما هي عليه على قدر الطاقة البشرية، أي التماس العلم بطبيعة الموجودات بما هي علية عن طريق النظر العقلي.

وفي العصر الحديث تطلع الفلاسفة اغن انشاء فلسفة جديدة أقامها أصحاب الاتجاه العقلي Rationalism على العقل، وأقامها أصحاب الاتجاه التجريبي Empiricisms على الملاحظة والتجربة، لقد كان من حصيلة هذا التحول في المفهوم، ان توجهت الفلسفة الحديثة نحو البحث في المعرفة، واهتمت بدراسة طبيعتها، للوقوف على حقيقة العلاقة التي تربط بين قوى الإدراك، والأشياء المدركة. وهكذا اثمرت الفلسفة الحديثة مذاهب متعارضة مثل المثالية والواقعية او الحدسية والوضعية والشكية واليقينية.

إما الفلسفة المحدثين فقد عكست الآية حين اهتمت بالمعرفة ونظرت من خلالها إلى الوجود وأول من بشر من المحدثين بالاتجاه التجريبي (فرنسيس بيكون 1626) فكانت الفلسفة عنده تفسيرا وصفيا للكون عن طريق الملاحظة والتجربة، بقصد السيطرة على الطبيعة، والتحكم في مواردها، إما عند (ديكارت 1650) فقد ذهب إلى الفلسفة هي دراسة الحكمة تشمل سائر المعارف التي يستطيع الإنسان معرفتها سواء لهداية حياته أو للمحافظة على صحته، ولاكتشاف جميع الفنون أي أنها العلم بالمبادئ الأولى أو العلم الكلي الشامل وقد شبه الفلسفة بشجرة يمثل الجذور فيها الميتافيزيقيا ويمثل الساق العلم الطبيعي، اما الفروع او الأغصان فهي تمثل الفروع الأخرى وهي الميكانيكا والطب والأخلاق.

وجاءت الفترة المعاصرة من تاريخ الفلسفة، لتحمل تعديلا جذريا في مفهومها للفلسفة، ومن المعروف ان الفلسفات المعاصرة قد نقلت مفهوم الفلسفة من دراسة الوجود والمعرفة، الى البحث في وجود الإنسان وتيسير حياته، كان ذلك تحولا كبيرا

في تاريخها. وقد اقرت هذا الوضع اتجاهات الفلسفات المعاصرة من الوجودية الى البراجماتية بل وحتى الوضعية المنطقية والواقعية المعاصرة، وبهذا التعديل اقترحت البراجماتية مشروع تجديد الفلسفة فذهب "ديوي" الى ان من الضروري ان تكون الفلسفة في المستقبل على اتصال وثيق بما يحدث في أمور البشرية من أزمات ومن حالات توتر، ودعا إلى أن نخرج من جمود القول، وان تتحول إلى فعالية تسهم في حل مشكلات هذه الحياة، وفي تكوين علم إنساني يصلح ان تكون مقدمة لتجديد أحوال الحياة الإنسانية ودعوة الالتزام بالنظام وان نحيا حياة أفضل وأخصب، واعتبر مفهوم الفلسفة عند اصحاب الوضعية المنطقية Positivism logical مجرد منهج للبحث، يهدف الى تحليل اللغة تحليلاً منطقياً، فأصبحت مهمة الفلسفة مقصورة على تحديد معاني الألفاظ التي تمدنا بالتعاريف.

ويدعو براتراند رسل إلى ضرورة إعطاء الفلسفة صيغة علمية صرفة، وبذلك يجدر بها في راية أن تستقي إحكامها ومعايير الأساسية من علوم الطبيعة، يرى انه مطلوب من الفلسفة تبني المنهج التحليلي الهادف إلى إزالة الغموض عن التصورات الفكرية المجردة، وتوضيح القضايا والبراهين العلمية، وإذا اختارت الفلسفة هذا الطريق الجديد فإنها ستتمكن من أن تقدم لنا نتائج ايجابية تفوق في أهميتها تلك الحلول التجريدية التي عودتنا عليها.

أهداف الفلسفة:

أهم ما تسعى إليه الفلسفة هو تفسير ما وصل إليه العلم متجاوز حدود الواقع الامبيريقي، وتتسامى إلى ما فوقه، أنها التفكير الثاني على حد تعبير جابرييل مارسل وهي في هذا المسعى قد حددت عدة أهداف منها:

1) السعي الى فهم العالم، ومن الذي أوجده؟ وكيف تطور؟ وما طبيعة الزمان وما طبيعة المكان؟ وهذا المبحث تصطلح عليه الفلسفة علم الكونيات (انكسمولوجيا Osmology) وكان البدايات الاولى لتفلسف الانسان.

2) السعي الى معرفة طبيعة الأشياء، ويشمل النظر في الوجود والكون والحياة وإنسان وهذا الحقل تصطلح عليه الفلسفة بـ (الانطولوجيا Anthology).

3) السعي الى فهم طبيعة المعرفة وحدودها وأنواعها ومصادرها وطرق التفكير فيها والأدوات التي تؤدي اليها. وهذا المبحث تصطلح عليه الفلسفة (بالابستمولوجيا Epistemology).

4) السعي الى دراسة مشكلة السلوك الانساني، ومعالجة القيم، وهي الحق والخير والجمال، وهذا المبحث تطلق عليه الفلسفة اصطلاح (الاكسيولوجيا Axiology).

5) السعي الى فهم دراسة طبيعة الحقيقة النهائية، وهو ما تصطلح عليه الفلسفة (ما وراء المادة) (الميتافيزيقيا metaphysics) تعني وراء الطبيعة.

العلاقة بين الفلسفة والتربية

ان فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفية في ميدان الخبرة المسمى التربية ولما كانت الخبرة الانسانية بأنواعها المختلفة تقوم التربية على نقلها من جيل لآخر، كما ان هذه الخبرة الانسانية ذاتها هي التي تعمل الفلسفة على تحليلها ونقدها، وانسجامها واتساقها فالعلاقة بين الفلسفة والتربية نتيجة لذلك علاقة تبادلية وثيقة أي إن هناك فاعلية قوية ومؤثرة تؤكدها عملية التأثير والتأثر(التغذية الراجعة Feed back) لكل من الفلسفة والتربية. فقبول تعريف التربية على أنها عملية فلسفية ذات هدف تربوي تمس الحياة في كل موضع سيحملنا على التسليم بدون تردد إلى أن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لعملة واحدة، ولعل تحديد غاية التربية يكشف عن هذا التلاحم بين الفلسفة والتربية، وان الغاية من التربية ترتبط ارتباطا وثيقا بالغاية من الحياة. والفلسفة تقرر ما ترى ان الغاية من الحياة والتربية تقترح الوسائل لتحقيق هذه الغاية ويؤكد ذلك الرأي الذي يذهب إلى التربية هي "الجانب الدينامي للفلسفة، فهي الوسيلة لتحقيق المثل العليا: فالفلسفة هي الجانب النظري. والتربية هي الجانب العلمي للشيء نفسه"، وعلى هذا الأساس فان التربية تعد الجانب التطبيقي للفلسفة، فهي

الممارسة الفعالة لتأكيد المبادئ وتأصيل الاتجاهات والمثل العليا، عن طريق غرسها عمليا في الأجيال القادمة وتربيتها تربية تشكل منها شخصيتها في ضوء المبادئ الفلسفية التي تعبر عنها ثقافة المجتمعات التي يعيش فيها.

ونستطيع القول ان التربية والفلسفة تشتركان في الموضوع، وتختلفان في الوسائل، لكن ما الشيء المشترك بين التربية والفلسفة؟ تشترك التربية والفلسفة في الموضوع، أن موضوع التربية هو الإنسان. والإنسان هو المحور الأساسي لموضوعات الفلسفة. ثم ما الوسائل التي يستخدمها كل منهما؟ في الحقيقة أن وسيلة التربية عملية علمية تطبيقية. إما وسيلة الفلسفة فهي فكرية تأمليه. أن هذه الحقيقة تحملنا على القول أن موضوع الفلسفة اكبر من موضوع التربية، إما وسائل التربية فهي أكثر من وسائل الفلسفة وبذلك نلحظ أنهما في علاقة تفاعلية مستمرة حيث أن الفلسفة بحاجة إلى التربية وذلك لتؤكد دورها كوسيلة تقوم بترجمة ذلك في شكل عمل تربوي، والتربية في عملها لا يمكنها السير بغير أهداف محددة، وهذه الأهداف في الواقع تتم صياغتها وفق أسس فلسفية تستند الى اتجاه واضح ومحدد، إن هذه العلاقة بين الفلسفة تمخضت عن مولود جديد، حمل سمات الفلسفة والتربية في أن واحد هذا المولود كان "فلسفة التربية".

وتعد فلسفة التربية الخريطة الفكرية التي تحدد لنا خصائص الإنسان العلمي وبناءه وتنتفع التربية من هذه الرؤية الفلسفية ونظرتها النقدية الشاملة العقلانية والتأملية القائمة لتسير العمل التربوي، وتوجهه نحو الاهتمام بالإنسان، وعليه، فان فلسفة التربية تقوم بجهد عقلاني تحليلي ونقدي لجملة المفاهيم التي يرتكز عليها النظام التربوي، كالوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية والقيم، ومن هنا نلمس مدى أهمية الفلسفة في تحديد معالم السياسة والأهداف التعليمية لأي نظام تربوي. فالتربية لا يمكن أن تنمو وتكتمل وتتواءم في ميدان التطور ما لم تستند إلى فكر فلسفي يغذيها بالجد والابتكار والإبداع في عالم يسابق العلم ومنجزاته للفكر وتطلعاته. وما دمنا نسال لماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ فستبقى حاجة التربية إلى الفلسفة ملحة وضرورية،

ولعل ذلك يعود إلى أن (فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم، الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، توضيح القيم والأهداف التي تنشد تحقيقها).

وظائف فلسفة التربية:

1) فهم النظام التعليمي عن طريق معرفة مفاهيمه

تساعدنا فلسفة التربية على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة وان هذه المسؤولية مشتركة يسهم فيها جميع العاملين في النظام التعليمي، بدءاً من المعلم في المدرسة مروراً بالإدارة وحتى اعلى مسؤول في ذلك، فكلما كان فهم المعلم للقيم والمفاهيم الموجهة للنظام التعليمي سليماً، زاد وعيه بالنظام ككل، وزادته قدرته على حسن التصرف وسلامة الاداء. وكلما زاد فهم المعلم لمفاهيم مادته ومدرسته وتعليمه استطاع ان يدرك ويسلك طريقا اكثر رشدا وعقلانية، كما ان الدراسة والفهم تزيد من كفاءة المعلم، وترفع من مستوى ادائه اثناء إعداده لدراسته وتقديمه لتلاميذه. اثناء تعامله معهم وتقيمه لهم. وكلما كان التقييم على بصيرة وفهم استطاع المعلم ان يؤدي عمله بكفاءة ومقدرة. وهكذا فان المعلم داخل الصف وخارجه يتاثر بمدى او نوع ودرجة فهمه للمفاهيم المحركة للنظام التعليمي في مجتمعه.

2) تشخيص بعض المفاهيم الخاطئة

هناك مجموعات ضمنية من المفاهيم الخاطئة شاعت بين الناس وتراكمت في بعض العقول واستقرت فيها، شعوريا او لاشعوريا ناتجة عن سلوك خاطئ اكتسبه الفرد خلال عمليات التنشئة الاجتماعية، ولم تتمكن الاسرة من ازالته او تعديله اذ ان تنشئة الطفل تعد المحدد لطبيعة في المستقبل.

ونتيجة لذلك، وتحدث الثنائيات بين الافراد في شخصياتهم ومنهم الاباء وبين درجة تشبثهم بالمفاهيم الخاطئة والصحيحة. وهنا يحدث الصراع القيمي داخل المجتمع،

وتتسرب الينا كأفراد ومعلمين بعض القيم والمفاهيم السلبية، وبعض الاتجاهات التي تحتاج الى حذق وتهذيب. وهنا يأتي دور فلسفة التربية في تشخيص ذلك كله، لتقوم بوظيفة شاقة تتمثل في الكشف والتحليل من اجل اعادة وصياغة وتنظيم هذه القيم والاتجاهات والمفاهيم، وحذف غير السوي منها.

ولعل افضل الحلول في ذلك جعل المعلم يتصرف في مواقف عملية داخل التربية العملية وأثناء خدمته ليقوم بكشف هذه القيم الخاطئة ويعمل على اصلاحها وقد يتعذر عليه ذلك فيكتفي بالمناقشة وتبادل وجهات النظر من اجل اكتشاف المفاهيم والقيم السالبة. ومع هذا يمكن للمعلم ان ينجح في مهمته اذا تواصل تدريبه باستمرار وتم تزويده بالمواد والمعلومات التربوية والنفسية التي يساعده على مراجعة نفسه وتحليل سلوكه لاكتشاف ما فيه من ثغرات وعيوب خاصة اثناء تعامله مع تلاميذه، وبذلك ينتقل اثر التدريب في هذه المواد والمعلومات الى اداء المعلم الفعلي، فيستطيع الكشف عن القيم والمفاهيم الخاطئة التي تحد من نشاطه وتجعل مهمته صعبة.

3) **إثارة الأسئلة**

الوظيفة الثالثة لفلسفة التربية لا تقدم اجابات بقدر ما تثير من اسئلة. فاحدى ثمرات دراسة فلسفة التربية تنمية اتجاه وقدرة وذوق لتوجيه الاسئلة، اذ يجب على الطالب لهذه المادة ألا يقنع بمجرد قبول افكار ثابتة او برامج محددة للتربية، بل يجب عليه ان يسعى دائما للبحث عنها، لماذا؟ وعلى أي أساس؟ وفي أي إطار؟ وعلى أساس أي الفروض. ويجب عليه ان لا يقنع بالطرق العادية التقليدية الخالصة للتفكير والسلوك في التربية كما يجب ان يكون يقظاً للطرائق البديلة التي يمكن ان تخبر وتقارن بالأنماط السائدة. وبهذا الاتجاه الذي يبحث ويفحص ويسأل بهذا الاتجاه وحده تستطيع التربية ان تكون حيوية وعملاً نامياً، ويستطيع أولئك الممارسون لها ان يحققوا إمكانيات كأشخاص مفكرين متأملين.

4) التدريب على التحليل والتركيب

يعد التحليل والتركيب رياضة عقلية يتوقع منها الفرد زيادة قدرته في هذا الاتجاه الذي يبعده عن التسليم المجرد لكل القضايا والمشكلات، والاستسلام للواقع الراهن بكل ضغوطه وتحدياته، لأنه من الخطر جداً ان يعتمد الفرد في حل مشاكله المتشابكة والمترابطة على طرق جزئية ضيقة، اذ ان ذلك سيقوده حتما الى تخلف في التفكير، ويجعله عاجزا عن مسايرة عالمه المعاصر المتشابك المشكلات والمتداخل في أحداثه، لذلك ينبغي على الفرد ان يعمل بشجاعة لمواجهة المواقف المختلفة، على اساس من التحليل والدقة العلمية مستغلاً التراكم المعرفي في تحسين قدراته على الحكم الصائب والدقيق، وتفسير التفاصيل العملية في ضوء حاجات المجتمع الذي ينخرط فيه.

ان الهدف من التحليل والتركيب، هو محاولة للتوصل الى اقامة نظام مبني على اسس متينة عن طريق الحوار العقلي، واستخدام المنهج العلمي في تحليل النظام التعليمي، تحليلاً عقلياً مجرداً، وإجراء دراسات ميدانية تجريبية (Experimenter) ومواقف تجريبية (Experimental) التي تدفع الى البحث، وتدفع الى التحليل وتحريك الرغبة في الفحص ومراجعة المفاهيم والمسلمات، بحيث يمكن تعديل البنية مرة اخرى وفق ما تتطلبه الظروف من احتمالات، ولا سيما ان التربية نظام متغير لا يثبت على حاله واحدة.

والتحليل والتركيب يساعدنا على طرح العديد من التساؤلات والاستفهامات التي تحتاج الى مناقشة وتحليل على المستويين النظري والعملي. وهذه الوظيفة التي تختص بها فلسفة التربية تقوم على اساس بلورة مثل هذه التساؤلات التي تحتاج الى وقفات للتحليل والتركيب. وتحتاج الى حوار وتمرين عقلي لإدراك جذور المشكلة. وتوضيح صلتها بالنظام التربوي ثم التفكير في انسب الحلول لها، وثمة نقطة مهمة ينبغي الانتباه اليها في هذا المجال وهي انه ليس من المفروض ان مثل هذه المناقشات التي تثيرها فلسفة التربية عن طريق تحليل المشكلات وتركيبها، ان تصل الى حلول قاطعة ونهائية. بل يكفي التدريب على طريق حل المشكلات بدلاً من الوقوف منها موقف المتفرج، او المتلقي فحسب دون مشاركة في البحث عن حل.

وللمعلم دور هام في ذلك، فطريقة حل المشكلات تقتضي توافر كفايات ومهارات تدريسية وتعامله وتقويمه لطلابه، حتى لا يقتصر الامر على الإلقاء والتلقين، والحفظ والاسترجاع واذا كانت فلسفة التربية ستسهم في تنمية هذا الجانب فالمفروض على المعلم ممارسة ذلك في كل خطوات تدريسه لتلاميذه.

5) **ادراك العلاقات الجديدة**

تساعدنا فلسفة التربية على ان نرى العمل التربوي في كليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها، خاصة في هذا العصر الذي نعيشه عصر التخصص الذي انغمس فيه الفرد بالروتينات والجزئيات وشغله اهتمامه الخاص عن مهنته الى الحد الذي افقده ان يدرك المكان الذي يحتله في الاطار العام للأشياء. ومثل هذا التطبيق يؤدي في الغالب الى احساسه بأنه عديم النفع في عمله، لأنه لا يحس بالانتماء ولا بمعنى الذي يقوم به او اتجاهه.

ان ادراك العلاقات الجديدة لا يمكن ان يتم ولا يستطيع الفرد الوصول اليه عن طريق الجزئيات، بل عن طريق الرؤى الواضحة الشاملة التي تجعل الفرد يدرك عمله كجزء من كل يسهم بنصيبه فيه، وهذا نوع من السرور والرضا عنده. ومعنى ذلك اننا لكي ندرك علاقات جديدة في التعليم فلا بد من رؤى جديدة توضح الاشياء في شموليتها والنظام الكوني في مجموعة وكليته، وقد اشرنا الى الوظيفة الرابعة "التدريب على التحليل والتركيب" فهي الاخرى تعني ادراك علاقات جديدة، اذ ان التركيب يعني صياغة جديدة ومختلفة للعلاقات السابقة، وبمعنى اخر فتح منظومة جديدة تتطلب البحث عن علاقات جديدة وبدائل مستحدثة.

ونحن نعلم ان للذكاء القدرة على اكتشاف وإدراك العلاقات وهذا يعني التفكير في علاقات جديدة وإعادة ترتيب وصياغة العلاقات القديمة التي تحتاج الى تنظيم وربط داخل الصف وخارجه، وداخل المدرسة وخارجها تحتاج الى اعادة تنظيم، وربط الكثير من التساؤلات والنماذج المطروحة من قبل التلاميذ والمعلمين وإدراكها على شكل علاقات جديدة، تربط بينها وتعمل على تنظيم حركتها، وان مثل هذه

العلاقات الجديدة لا يمكن ان تتم من غير معرفة المفاهيم الاساسية والضمنية الموجهة للتعليم ومن غير تشخيص المفاهيم الخاطئة الموجهة لمسار التعليم. ومن غير تدريب على التحليل والتركيب. وبذلك يتضح لنا ان الوظائف السابقة متدرجة لمستويات اربعة هي: الفهم والتشخيص والتحليل والتركيب. ثم ادراك العلاقات الجديدة، وكل مستوى من هذه المستويات الاربعة يمهد للمستوى الاخر الذي يليه ويعدله.

6) مواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي

الصراع القيمي موجود داخل كل مجتمع بدرجات وأوزان مختلفة وفي داخل كل طبقة يتخذ اشكالا مختلفة، كذلك هو موجود داخل كل شريحة من شرائح هذا المجتمع او ذاك، يأخذ إشكال مَتنوعة ويعبر بوسائل وأساليب متعددة تبعاً للثقافة السائدة في المجتمع. والذي لا شك فيه ان هذا الصراع القيمي ناتج عن الاختلاف في القيم، وهو شيء طبيعي وخاصة بين الاجيال المختلفة وهنا يأتي دور التربية بتأكيدها على بعض انماط من هذه القيم وتعطيل ازالة بعض الانماط الاخرى.

فتعمل التربية على غرس واكتساب الفرد مجموعة من القيم، منها على سبيل المثال (القيم الانسانية) حب الناس، التعاطف، الايثار، الرحمة، الشجاعة، التضحية... الخ، و(القيم الجمالية) تثقف الحواس فالعين المثقفة تستطيع ان ترى جمال اللون، والأذن المثقفة تستطيع ان تسمع جمال الصوت او اللحن، وكذا الحال مع باقي الحواس... الخ، ومنها (القيم الفلسفية) النظرة الشاملة للكون والالتزام بفلسفة معينة.

ان هذه المجموعة من القيم تشكل ركيزة للتوافق الانساني أي توافق الفرد مع مجموعته، بعيداً عن الصراع، اذ ان القيم التي تحدد مفهوم الحسن والسيئ والحق والباطل. والجميل والقبيح تتصل اتصالا وثيقا بالسلوك الانساني. فهي تحدد هذا السلوك وتوجهه باتجاهات ايجابية او سلبية وفق ما تفرضه هذه القيم التي تنبثق من ثقافة الفرد التي ينخرط فيها، وبذلك يتضح ان مواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي نابعة من الوظيفة الثانية لفلسفة التربية، وهي التشخيص – أي ان الصراع القيمي ناتج عن وجود افكار ومفاهيم شائعة خاطئة، توجه بعض العاملين في مجال

التربية، وتؤثر في اتجاهاتهم، وفي مقدمة هؤلاء المعلمين والمديرين وغيرهم من الإداريين وأولياء الأمور، وكذلك التلاميذ أنفسهم.

ان هذا الفهم والتشخيص للقيم من جانب العاملين في التربية يعطي اهمية لعملية النمو الاخلاقي للتلاميذ، قائمة على التحسن والتقدم بمعنى اخر اكثر دقة وشمولية ان المعلم كلما كان مسؤولا عن تعميق قيم معينة راسخة عنده بالذات، ومتمثلاً لها، مقتنعاً ومؤمناً بها كان هذا المعلم قادرا على اقناع تلاميذه بالالتزام بهذه القيم والاخلاص لها، وعلى العكس من ذلك، عندما تتحول العملية الى شعارات ومزايدات سوف تفقد القيم المسوغ الاساسي لوجودها، ومجمل القول ان فلسفة التربية من وظيفتها انها تساعد على حل مشكلات الصراع القيمي عن طريق دراسة القيم السائدة داخل العملية التعليمية، ومناقشتها للكشف عن الخلل والاضطراب فيها، وجعلها متسقة مطردة وشاملة متكاملة، وهذه جميعاً خصائص اساسية للتفكير الفلسفي السليم.

وهذا لا يعني ان فلسفة التربية تصنع المستحيل، ولكن المقصود انها تقوم ببذل الجهد المنظم، الذي يساعد على بلورة وتوجيه القيم نحو الافضل والاحسن، فلو نجحت فلسفة التربية مع نسبة كبيرة من المعلمين في هذا الاتجاه، واستطاعت ان تجمع المعلم والتلاميذ والإدارة وأولياء الامور على مبادئ مشتركة وقواعد منظمة متفق عليها، لكان ذلك ناجحاً عظيماً للتعلم، وتوفيقاً سليماً للتربية، ومن هذا يتضح ان فلسفة التربية في وظيفتها هذه لو استطاعت ان تقدم اطاراً فكرياً مشتركاً لجميع هؤلاء المعلمين والمتعلمين، مع التعلم فإنها ستكون قد قدمت خدمة جليلة للمجتمع.

7) نقد وإزالة عوامل التناقض

ان فلسفة التربية تقوم اساساً على نقد العملية التربوية وتعديل برامجها من حيث اتساقها وتناغمها وانسجامها مع الاهداف التي يتطلع الى تحقيقها المجتمع، وتمارس فلسفة التربية العمل التحليلي والنقدي للمفاهيم والفروض والبديهيات، والتعرف على انواع الصراع والتناقض بين النظرية والتطبيق في التربية ومحاولة القضاء عليها ونحن

نعلم ان هذه التناقضات لم يخل عصر من العصور منها فهي التي تتكون منا المشكلات الدائمة لفلسفة التربية التي اصبحت الحاجة ملحة لإزالتها، ونحن نعيش في عالم متغير، تسيره الصيرورة واللاثوابت، عالم تعيش فيه البشرية بداية قرنه الحادي والعشرين مما يدفعنا الى التأمل والتبصر بإمعان في تلك التغيرات والأحداث التي ستشهدها البشرية في هذا القرن.

ان الخبرة الانسانية بجوانبها المتعددة، وأنواعها المختلفة، يتم نقلها الى الاجيال القادمة عن طريق التربية وتقوم الفلسفة بإتاحة الفرصة لهذه الخبرة كي تنمو وتتصاعد عن طريق التحليل. والنقد وحل كل انواع الصراعات والتناقضات والدعوات الرامية الى تفتيت الخبرة الانسانية وتفككها، وعن طريق مناقشة الخبرة التربوية تتضح المفاهيم، وتنتقد لكي تؤدي الى مزيد من الفهم المشترك ان لم يؤد الى الاتفاق.

8) **تطور العملية التعليمية واقتراح خطط جديدة**

ان تطوير العملية التعليمية يستند الى كل الوظائف التي سبق الحديث عنها، وهي الفهم، والتشخيص وإثارة الاسئلة والتحليل والتركيب وإدراك العلاقات الجديدة. وحل مشكلات الصراع القيمي، ونقد عوامل التناقض وإزالتها، وتأتي الوظيفة الاخيرة لفلسفة التربية اعني تطوير العملية التعليمية واقتراح خطط جديدة، وان الفرد لا يدرس او يتعلم لمجرد الفهم والتشخيص، بل من اجل التطوير والتجويد، والمعلم لو استطاع استيعاب ذلك وتمثل الوظائف التي سبق الحديث عنها، لأصبح طاقة هائلة للتجديد والتجويد... وكما ان على الطبيب ان يبحث عن الجديد والمستحدث في عالم الطب والعلاج والدواء، كذلك على المعلم ان يبحث وينقب عن الجديد والمستحدث في عالم التدريس والتقويم.

ان اهم ما يميز هذه الوظيفة هو اعتمادها على التجديد الفلسفي التربوي الذي ينبغي ان يحتل مركزاً استراتيجياً في المجتمع، يقوم على اساس مراجعة الافكار والقيم الثقافية الموروثة. وتوجيه الناس نحو ما تتطلبه عملية التطوير والتجديد من قيم ومفاهيم وأساليب جديدة ومثل هذه المسؤولية تقع على عاتق التربية فتقوم بتحمل

مسؤوليتها وتؤدي دورها في اتجاهين: الاول يتمثل في اعداد الجيل اعداداً يساير التغير، وان تجعله قادراً على تقبلها والاستفادة منها، وان تخلق لديه حالة من النشاط والحيوية بعيداً عن التقليد الأعمى او الركون الى المحافظة. والاتجاه الثاني: يتمثل في تقديم الحلول والمعالجات الشافية للكثير من الامراض والآفات والمشكلات الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد والمجتمع، فعليها معالجة الحرمان الثقافي، والانسلاخ عن الشخصية الاجتماعية، والضياع في خضم هذه المتغيرات التي يشهدها عالمنا المعاصر.

ان على التربية بذل الجهود من اجل تحديد الطرائق التربوية وإعادة النظر في وظائفها وواجباتها وغايتها كلما دعت الضرورة الى ذلك التجديد، وبهذا المعنى تستطيع فلسفة التربية اقتراح خطط جديدة للنمو التربوي، والبحث والتنفيذ، فعن طريق خطة التغير الشاملة النقدية يمكن الوصول الى نتائج نظرية معينة تختبر عند التطبيق فمثل هذه الوظيفة تقوم بها فلسفة التربية، حيث تعمل على اكتشاف سبل جديدة وتجويد العملية التعليمية داخل الصف وخارجه، وأثناء اعداد الدرس وتقويم التلاميذ، وهذا ما يشير الى ان تطوير العملية التعليمية من اهم الاسباب التي قد تدفعنا لدراسة فلسفة التربية في الوقت نفسه اهم وظائف هذه الفلسفة.

فلسفة التربية وأثرها في المناهج الدراسية:

تستمد الأنظمة التربوية أصولها عموما من بعض الفلسفات والأنظمة الفكية الأيديولوجية وبعض المعتقدات التي يستخلص منها بعض المبادئ الأخلاقية والقيم التي تخدم بدوها أغراض التربية التي تعكس الفلسفة الوطنية، غير أن القرون الخمسة الأخيرة شهدت تقاربا أكثر بين الدول مما جعل الفلسفات التربوية وأشكال الثقافة الأخرى تتجاوز الحدود الوطنية لكل دولة، وتعد فلسفة التربية بمثابة الخريطة الفكرية التي تحدد لنا خصائص الإنسان العلمي الواعي وبنائه، وتتفع التربية من الرؤيا الفلسفية ونظرتها النقدية الشاملة العقلانية والتأملية القائمة لتيسير العمل التربوي وتوجيهه نحو الاهتمام بالإنسان والحياة، ولذلك فإن فلسفة التربية تقوم بجهد عقلاني تحليلي ونقدي لجملة المفاهيم الأساسية اتي يرتكز عليها النظام التربوية

كالوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية وبذلك تمثل فلسفة التربية الإطار الفكري الذي يتحكم في طبيعة المؤسسات التعليمية واتجاهاتها التربوية وخططها ومنهاجها وفعالياتها المختلفة، وأن هذا الإطار يتأثر تأثرا واضحا بطبيعة الواقع المادي والاقتصادي والاجتماعي للمجتمع الذي يعيش في ظله منظور ووضعوا المنهج، ولما كان الكل منظر وواضع للمنهج واقعه الخاص والمختلف نسبيا عن واقع المنظرين الآخرين فلابد من إيجاد الموقف والاتجاهات تنظيرية ذات فلسفات مختلفة. فالفلسفة الأساسية او التقليدية التي تميزت بثبات الأهداف وتحجر الوسائل لم تتبن هذا الموقف في الثبات والتحجر، وإنما جاء نتيجة طبيعة الحياة الاجتماعية والاقتصادية لمجتمع ما قبل الثورة الصناعية، والمتميز بطبعته الزراعية المحافظة، ووجود بعض الصناعات الحرفية البسيطة التي تحتاج الى مهارة يدوية بدائية، إن بساطة الحياة وركودها الاجتماعي والاقتصادي النسبي أدى الى ظهور هذا النوع من الفلسفة التي تؤكد على حفظ ونقل التراث الاجتماعي، وان المجتمع يملك في أي مرحلة من مراحل تطوره تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة تراكم المعرفة عبر القرون وإن الوظيفة الاساسية المدرسية بصفتها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء على تراث الماضي، وضرورة تشرب الجيل الجديد لهذا التراث بكل قيمة ومفاهيمه، بغض النظر عن تلبيتها لحاجته وميوله الذاتية، فالمنهج الدراسي من وجهة نظر هذه الفلسفة يمثل علم الماضي وحكمته مما يتوجب على المدرس الالتزام به، وعلى الطلبة حفظه بغض النظر عن موقفهم منه باعتباره يساعد على اكتساب الفضائل.

ان هذا الموقف التقليدي أوقع المؤسسات التعليمية في مشكلات لا حصر لها حتى أصبحت هذه المؤسسات والمدارس عاجزة عن سد احتياجات المجتمع المتنامية والمتجددة في مختلف مجالات الحياة، ولكي تستطيع المؤسسات التربوية تجاوز هذه المشكلات والصعوبات لا بد لها من الإيمان بفلسفة متجددة ذات نظرة مستقبلية حتى تتمكن من الاسهام في تطوير المجتمع بأبعاده الاقتصادية والسياسية والعلمية والثقافية... الخ، ولكي تتمكن من ذاك لا بد لها من الالتزام بالمبادئ الآتية:

1) الانفتاح والتعرف على العالم المتطور المحيط بهذه المؤسسات التعليمية بدلا من الاهتمام بالمعارف السلفية الثابتة وبذلك تستطيع المؤسسات التعليمية الإسهام في تلبية حاجات المجتمع الأساسية والعمل على تطويره من خلال الاهتمام بمجريات الأحداث اليومية في مختلف مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية العلمية، التكنولوجية...الخ، وهذه تؤدي بالضرورة الى ابتعادها عن المعارف والمسلمات المتجذرة التي عفا عليها الدهر والتي لا تساعد المتعلمين على مواجهة المشكلات الحياة اليومية إضافة لهذا لا بد للمدارس والجامعات من فلسفة تربوية ذات استشراف مستقبلي لأن الجيل الذي تسهم هذه المؤسسات بإعداده لا يعيش الحاضر فقط وإنما سوف يعيش المستقبل وبكل أبعاده ومتطلباته.

2) التعليم الفعال يعتمد على النشاط الذاتي لا على القسم الخارجي: يعتقد كثير من التربويين أن التعليم نشاط ذاتي يتواصل فيه الفرد إيجابيا مع الحقائق والمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات والمواقف الحياتية التي تلبي مطالبه ويشعر بالحاجة إليها. لهذا لا بد للفعاليات التربوية والعلمية من أن تأخذ هذه الحقيقة بنظر الاعتبار، وتبتعد عن أسلوب القسر والإكراه المثلين بدفع المتعلمين الى حفظ معلومات ومعارف لا يشعرون بالحاجة إليها، ولا تنسجم مع استعداداتهم.

3) التعلم عن طريق الممارسة والعمل، لا عن طريق الكتب والمتون والشروح والحفظ والتلقين: يعتقد كثير من التربويين أن التعليم الذي يكتسبه الفرد من خلال الممارسة والعمل أكثر ثباتا وتأثيرا وفاعلية من تلك الخبرات التي يكتسبها عن طريق الكتب والمتون والشروح والحفظ والتلقين.

4) التعليم الفاعل يعتمد على وحدة وتفاعل محاور الفاعلية التربوية مناهج طرق تدريس نشاطات وفعاليات مصاحبة للمنهج... الخ، ولكي يتمكن المدرس من الإسهام في تغيير سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربوية لا بد له من الإيمان بوحدة عناصر الفعالية التربوية وتفاعلها، وأن أي خلل يصيب أي عنصر من هذه العناصر سيؤثر حتما على طبيعة وحجم الأهداف المراد انجازها.

إننا بحاجة الى فلسفة للتربية يتبناها المجتمع لناشئته المدرسية من خلال مناهجه الدراسية، نستفيد منها في تحديد المواصفات السلوكية العامة لنوع الإنسان المطلوب من المنهج، وتدفع المختصين الى اعتناق الأسلوب العملي في تخطيط المنهج، والإيمان بأن التغيير الإيجابي في سلوك الفرد المحصلة النهائية التي تسعى المؤسسات التعليمية الى تحقيقها. ولكي يستطيع مخططوا المنهج الدراسي او المدرس الذي يقوم بتدريسه القيام بهذا الدور لا بد من معرفة طبيعة الأهداف الأساسية للفعالية التربوية ومصادر هذه الأهداف، يتفق أغلب التربويين على ان هناك ثلاثة أنواع رئيسية للأهداف السلوكية عامة مشتركة لمعظم الفعاليات التربوية وهذه الأنواع هي:

1) الأهداف السلوكية المعرفية: كل فعالية تربوية أو علمية لا بد أن تهدف الى مساعدة المتعلمين على اكتساب معلومات ومعارف ومهارات وخبرات معينة.

2) الأهداف السلوكية الوجدانية: كل منهج دراسي لا بد أن يهدف الى مساعدة المتعلمين على اكتساب قيم ومبادئ أخلاقية واتجاهات وميول ذات تأثير سلوكي على المتعلمين، وتنمية قدراتهم على التقويم واستحسان المواقف الإيجابية الجديدة.

3) الأهداف السلوكية الحركية: تسعى الفعالة التربوية الى تنمية تلك المهارات والقدرات التي تحتاج الى الهيكل العظمي والعضلات بعد التعرف على هذه الأهداف الأساسية للمقرر الدراسي لا بد لمخططي المنهج الدراسي أو المدرس من معرفة المصادر الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد هذه الأهداف.

مصادر المناهج الدراسية

يعتمد المختصون عند تخطيطهم للمنهج الحديث على مصادر يستقي منها المنهج عناصره وأسلوب تنظيمه وطرق تدريسه ومحتواه وأنشطته وطرق تقييم مخرجاته التعليمة وهذه المصادر هي:

1) فلسفة التربية

من المعلوم أن فلسفة التربية هي الخريطة الفكرية التي تحدد لنا خصائص الإنسان العلمي وبنائه وتنطلق التربية من هذه الرؤية الفلسفية ونظرتها النقدية الشاملة

العقلانية والتأملية القائمة لتسير العمل التربوي من خلال مناهجه الدراسية، وتوجيهه نحو الاهتمام بالإنسان المطلوب وتنشئته. أن معرفة المختصين لما يجب أن يكون عليه التلاميذ بعد تعلم المنهج، نوع الإنسان المطلوب، سيمكنهم من تشريع غايات المنهج العامة حيث انه على أساسها يشتقون بعدئذ الأغراض ووليداتها الأهداف السلوكية التي سيحققها لدى التلاميذ.

2) **فلسفة التربوية البيئية**

تؤثر المرتكزات الأساسية لفلسفة التربية البيئية التي يحملها فلاسفة التربية البيئية وخاصة خبراء المناهج على عملية تخطيط المنهج ومحتوى المواد للمنهج، ولأهمية البيئة والتربية كان لا بد أن يتوجه النظام التربوي نحو مؤسسات التعليم في جميع مراحله النظامية وفعالياته غير النظامية، ذلك التوجه الذي ينتظر الجهود التنظيرية لإدخال المفاهيم البيئية وفق فلسفة تربوية بيئية وفعاليات الدماغ البشري، وطريقة تأثره بالمشكلات البيئية وبمفهم جديد للمناهج المدرسية ومحتواها، والطرائق وإمكانات تطويرها لتتلاءم مع فعاليات التعليم البيئي والتربية البيئية، ضمن سياق تجديدي وتطويري للنظام التربوي، والفعاليات التربوية، تتناول شمولية ثورية التغيير وهذا ما تعنيه الثورة في جوهرها ويهدف إليه التقدم لا يمكن أن يكون إلا بالمعرفة، معرفة الحياة ومعرفة طبيعة المجتمع.

3) **ثقافة المجتمع**

تؤثر ثقافة المجتمع تأثيراً كبيراً في نوعية المناهج التي تعد للمؤسسات التعليمية أو التي يقع على عاتقها نقل تراث المجتمع الى الأجيال الناشئة فالقيم والأفكار والعادات والتقاليد والأعراف واللغة التي يتميز بها مجتمع ما، هي التي يحاول الحفاظ عليها من خلال ترجمتها الى أهداف ومحتويات ونشاطات تعليمية تربوية مصاحبة وخبرات عملية واقعية.

إن الثقافة المحيطة ليست هدفا من أهداف التربية في أي زمن، يمكن أن تكون هدف التربية يومنا هذا ولا بد تغيير روح المناهج ومادتها بحيث تكون أداة ناجعة في يد

المتعلم تمكنه من الحصول دوما وفي أي وقت على المعرفة التي يحتاج إليها والخبرة الضرورية، والدراسة العلمية التي تطرأ له في حياته المهنية والعملية فأساسيات الثقافة لا الثقافة نفسها هي التي يحتاج إليها المتعلم في عصرنا هذا عصر التطور العلمي والتقني السريع، عصر التحول في المهن.

والأعمال وقطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي أو أدوات ووسائل البحث وآلات المعرفة هي التي يتوجب عليه أن يملكها اراد ان يواجه متطلبات عصره المتغير، والعقل العلمي والمواقف العلمية والمهارات المدربة هي الأمور التي تعوزه في معركته من أجل التكيف مع ضرورات التقدم العلمي والتقني ومستلزمات الانتقال المهني والاجتماعي، ولعل هذا ما يقصد إليه مرب مثل ديوي Dewey حين اعتبر الهدف من التربية هو المزيد من التربية، ولعل هذا ما يمكن ان يستخرجه من قول روسو Rousseau حين بين ان غاية التربية أن تكون إنسانا قابلا لأن يتعلم لا إنسانا متعلما.

4) التاريخ المحلي

التاريخ وعاء التراث، وسجل ماضي الامم والشعوب التي تضم في ثناياها مظاهر الحياة ومسارها وإبداع الافراد والمجتمعات او عقمها وتقهقرها لكن التاريخ في كل الاحوال مصدر عبرة وحكمة، ووسيلة هامة لفهم الحاضر والتخطيط للمستقبل الافضل، والتاريخ كمصدر للمنهج يرجع اليه المختصون في الاحوال البناءة للتربية المدرسية للاستفادة من حوادثه وعبر دروسه في تحديد نوع الانسان الذي تتطلبه مرحلة تاريخية حضارية مقبلة ستعيشها الامة، لهذا يعمد المختصون في الغالب الى تنسيق مواصفات هذا الانسان الذي يشير اليه التاريخ المحلي، مع نظرياتها لفلسفة التربية المحلية للخروج لقائمة موحدة متكاملة لمواصفات الانسان الاجدى والأصلح لآمال الامة وحياتها الحاضرة والمقبلة.

5) الحقل الاكاديمي وطبيعة المعرفة العلمية

الحقل الاكاديمي أي علم نظري او عملي، إنساني او طبيعي يدرسه الافراد لغرض التخصص به فكرا وسلوكاً، وطبيعة المعرفة العلمية هي شكل من اشكال

الانتاج الفكري للإنسان، وأقدم انواع المعرفة التجريبية وأحدثها المعرفة الفلسفية والعلمية والمعرفة العملية لأي اختصاص او علم سواء كان طبيعيا او اجتماعيا ينبغي ان تكون نظرية وتطبيقية في ان واحد، ولا يمكن فصل الجانب النظري للمعرفة العلمية عن الجانب التطبيقي طالما ان كلا الجانبين يعتمد الواحد منهما على الاخر خصوصا فيما يتعلق بالمجال العلمي والأهداف والنشاطات والفعاليات التربوية المصاحبة للمنهج والطرائق التعليمية.

ان العلوم الطبيعية والاجتماعية تتضمن وافر المعرفة العلمية الاحصائية التي توفر عادة في خدمة الإنسان وحل المشكلات والتحديات التي تواجهه وتواجه مجتمعه وبيئته، فالحقل الاكاديمي والمعرفة العلمية النظرية والتطبيقية تنجز وظائفها الحضارية والاجتماعية بطريقة ايجابية لا يمكن للإنسان او المجتمع الاستغناء عنها بأي صورة من الصور، خصوصا عندما يصل المجتمع الى المستويات الانسانية المتطورة والمعقدة.

6) سيكولوجية التعلم والمتعلمين

لا يمكن التوصل الى مقترحات سليمة فيما يتصل بصناعة وتطوير المناهج إلا على اساس من سيكولوجية تعلم سليمة، فعندما نتخذ قرارات تتصل بالمنهج وعناصره لابد ان ندخل في اعتبارنا كل معرفة عن طبيعة الانسان وعن طبيعة عملية التعلم.

ان دراسة نظريات علم النفس المتطورة، والتي تفسر عملية التعلم ومبادئ النمو والخصائص النمائية يعين المربين على اختلاف مستوياتهم ومسئولياتهم على وضع مناهج تتلاءم ومتطلبات مستوى النمو المعرفي للتلاميذ، وإتباع اساليب تعليمية تهيئ امكانية نمو افضل لتلاميذ، وتقديم صورة صحيحة للمعلم يدرك منها كيف يفكر الطفل في كل مرحلة من مراحل عمره، وإدراك الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، وضرورة مراعاتها قدر الإمكان وتهيئة الوسائل التعليمية التي تزيد من نموهم المعرفي، وقد عني علم النفس بدراسة النفس البشرية من كافة وجوهها لمساعدتهم على حسن التكيف، وبلوغ المستوى الاعلى في الانتاج والفعالية، وفي تكوين الاتجاهات البناءة و نحو النفس ونحو الآخرين وفي غرس القيم الخيرة الى غير ذلك مما يفيد الفرد والمجتمع.

7) مصادر اخرى اضافية عصرية للمنهج

يشير حمدان (1988) الى ان هناك اثني عشر مصدر اضافيا عصريا ضروريا لتحديث التربية المنهجية ومواكبتها لمتطلبات العصر وتطويرها للفرد الفعال حاضرا ومستقبلا هي: مراكز القوى الانية في المجتمع او التحولات التربوية المعاصرة، والتطورات التقنية المعاصرة، والتحولات الاقتصادية المعاصرة، ونتائج الابحاث التربوية والعلمية والنفسية، والاتجاهات المنهجية المعاصرة، وبرامج اعداد المعلمين الجارية، ومتطلبات الدخول لمؤسسات الدراسة العليا، ومختصوا وعمال المنهج، والرابطات والمجامع التربوية والعلمية والوظيفية ثم علم المنطق والعلوم الطبيعية.

الاتجاهات الرئيسية في تخطيط المناهج الدراسية

تستطيع القول ان هناك ثلاثة اتجاهات في مختلف انحاء العالم ما زالت تتحكم في تخطيط المناهج التربوية للمؤسسات التعليمية بأبعادها المختلفة من مرحلة تحديد الأهداف والمفردات الى مرحلة التنفيذ والتقويم وهذه الاتجاهات هي:

1) اتجاه تربوي تقليدي

هذا الاتجاه ينضر الى العملية التربوية والى المنهج نظرة احادية الجانب، وغالبا على المادة العلمية دون اعارة اهتمام لطبيعة المتعلم ومراحل نموه وطرائقه في اكتساب المعرفة ودون الانتباه الى امكانات المدرس ومعرفتة بطرائق التدريس دون النظر الى الظرف البيئي المحيط بالمؤسسة التعليمية وان هذا الموقف كان السبب الاساسي في عجز المناهج في اغلب الدول النامية عن تحقيق أهدافها فقد تكون المفردات المقررة على درجة كبيرة من الناحية العلمية المواكبة، إلا انها قد تكون متعارضة مع طبيعة المتعلمين واتجاهاتهم التعليمية وأسلوبهم في الحصول على المعرفة، اما السبب الاخر لعجز هذه المناهج، فهو اعتماد الاسلوب القسري لتحقيق اهداف المواد الدراسية، فالمخطط او المدرس التقليدي يعتمد اسلوب القسر والإكراه في تنفيذ برنامجه المقرر، وغالبا ما يعتمد المحاضرة المجردة لعرض الموضوع دون اعارة اهتمام الى موقف الطلبة ومقدار تفهمهم للمادة او استجابتهم لطريقة تدريسه، ونتيجة لهذا لم يعد المدرس

التقليدي بحاجة لاستعمال تكنولوجيا تعليمية في الفعاليات التربوية والعلمية التي تجري داخل الصف. ان الاتجاه التقليدي في التخطيط والتدريس يواجه مشكلات يصعب على المخطط والمدرس التقليدي تجاوزها من هذه المشكلات:

أ. الزيادة الهالة في حجم المعارف والمعلومات في مختلف حقول المعرفة جعلت المخطط التقليدي غير قادر على احتوائها في مقرر دراسي واحد، وكذلك جعلت المدرس التقليدي عاجزا عن الالمام بها وعرضها في الفترة المحددة لها.

ب. التغيرات الكثيرة المستجدة في طبيعة الحياة الاجتماعية، وفي طبيعة البنى الاقتصادية للمجتمع جعلت الاتجاه التقليدي عاجزا عن مواكبتها وتحليلها وعرضها وتلبية متطلباتها المستجدة كحاجة الشباب الى العمل والدراسة في ان واحد.

ج. التحول الكبير في مواقف اولياء امور الطلبة من طبيعة الاهداف الرئيسية للمؤسسات التربوية، فالأساليب المعتمدة لتحقيق هذه الاهداف جعل المخطط والمدرس التقليدي عاجزا عن مواكبة هذه التحويلات، فالآباء بدءوا ينادون بضرورة ادخال تغيرات اساسية في طبيعة الطرائق التقليدية السائدة وفي نوعية المناهج المقررة وأهدافها.

د. التحول في مواقف الطلبة، واتجاهاتهم العلمية والتربوية، فالطلبة لم يعودوا يقبلون بموقف المتفرج تجاه ما يعرض عليهم من فعاليات تربوية وعلمية، بل زادت مطالبتهم بان يكون لهم دور في تحديد طبيعة الفعالية وأسلوب عرضها.

ان هذه التحولات دفعت ببعض التربويين الى المناداة بإصلاح هذا الاتجاه، وتخطيه لمواجهة هذه المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

2) اتجاه تربوي وترقيعي

تميزت الفلسفة التربوية في اغلب دول العالم الثالث بالانغلاق والتحجر، مما كان له انعكاساته على بيئة المؤسسات التعليمية وأهدافها وأساليب تحقيقها، إلا ان

عمليـة الانغـلاق هـذه اصـبحت مـستحيلة ـ في الوقـت الحاضـر نتيجـة للثـورة العلميـة والتكنولوجية التي كسرت الحواجز التي كانت تحاصر الحياة الفكرية والتربوية لهذه الشعوب وأدت الى الانفتاح على عالم التطور، والإطلاع على حركة التجديد في ميادين الحياة المختلفة، وان عملية الانفتاح هذه جاءت من خلال القنوات الاتية:

أ. الانفتاح المقصود من اجل التعرف والإطلاع والإفادة من التطورات العلمية والتربوية الجارية في العالم وهذا يتم عن طريق ارسال البعثات والإيفاد للتدريب والإطلاع والزيارات الميدانية والمشاركة في المؤتمرات والندوات... الخ.

ب. الانفتـاح العـارض علـى حركـة التجديـد والتطـور مـن خـلال المـذياع والتلفـاز والفضائيات والانترنيت والكتب.

ان عمليـة الاطـلاع والتعـرف علـى طبيعـة مجريـات الحيـاة في العـالم دفعـت بعـض السياسيين والتربويين الى مجاراة محاولة حركة التجديد التربوي والعلمي التي اجتاحت المؤسـسات التربويـة في العـالم المتقـدم عـن طريـق ادخـال التكنولوجيـة في المؤسـسات التعليمية كالتلفاز الثابت والرف الثابت والمتحرك وجهاز فوق الراس... الخ، ان ادخال تقنيـات حديثـة علـى انظمـة تربويـة ذات بنـى تقليديـة راكـدة، لا يمكـن ان تحقـق مـا استطاعت تحقيقـه في دول أخـرى ان التقنيـات التربويـة مـا هـي إلا جانـب مـن جوانـب المتعددة للعملية التربوية، وان وجود جانب متطور لا يعني قدرة هذا الجانب على حل اغلب المشكلات التي تجابه هـذا النظـام التعليمـي لأنـه لا يمتلك العصا السحرية في التغير ولا القدرة على مجابهة المشكلات المتزايدة وإيجاد الحلول المناسبة لها بمعزل عن الجوانب الأخرى فمثلا اذا كانت الفلسفة التربوية تقليدية، والنظام التعليمي ذو بنى راكدة وطرائق التدريس متخلفة فان التقنية الحديثة عاجزة عن خلق حركة تجديد تربوي وعلمي، لان حركة التجديد لا تعني ادخال ادوات وآلات حديثة الى مؤسسات تعليمية تقليدية، ان تحديث المؤسسات التعليمية يفرض علينا تجاوز سياسة الترقيع التي تعتمدها بعض الانظمة التعليمية، والانتقال الى تبني النظرة الشمولية ذات الاتجاه التكاملي في التخطيط والتنفيذ، التي تنظر الى التقنية الحديثة كمحور من محاور العملية التربوية، وليس هدفا بذاته او مظهرا من مظاهر التباهي بالتقدمية والعصرنة.

ان التقنيات الحديثة اساليب وطرائق وتنظيم وفلسفة تهدف الى تغير اطار التربية وبنية النظام التعليمي ومراحل التعليم وأنوع التعليم طبيعة الصف وإدارة المؤسسات التعليمية وفلسفة المناهج والعلاقة الانسانية داخل الصف بين المدرسين والطلبة والطرائق التدريسية، الخ.

3) اتجاه تربوي تكاملي

هذا الاتجاه هو اتجاه تربوي علمي، ينظر الى العملية التربوية كوحدة متكاملة الاجزاء والعناصر كل عنصر يعتمد على الاخر، ويؤثر فيه ويتأثر به، فالمنهج يعتمد على طبيعة المجتمع وحاجاته، ويتحقق من خلال الطريقة التدريسية المعتمدة وهذه تتأثر بطبيعة التقنية المستعملة وطبيعة المتعلم والظرف البيئي المحيط بالعملية التربوية خلل يؤثر في النتائج المراد تحقيقها ويعتبر عام 1950 بداية لظهور هذا الاتجاه حيث اعيد النظر في مفهوم المنهج وأصبحت عملية تخطيط المناهج في الدول المتقدمة اشمل من اعداد كتاب مقرر او اصدار مرشد او موجه لمادة دراسية مقررة، وما زال كثير من التربويون ينادي بضرورة جلب المجتمع المحلي المتطور والمكاتب الهندسية والمختبرات وأجهزة الحسابات ومكاتب رجال الاعمال... الخ الى المؤسسات والجامعية وإعطائهم محلات بدون مقابل ومن هذه الأصوات صوت (هارول) الذي يعتقد أن مجود هذه المؤسسات في الحرم الجامعي والمدارس الثانوية لا تعمل على نقل المهارات المهنية الى الطلبة فحسب بل انها توضح لهم كيف يمكن تطبيق النظريات التي تدرس في الحياة اليومية.

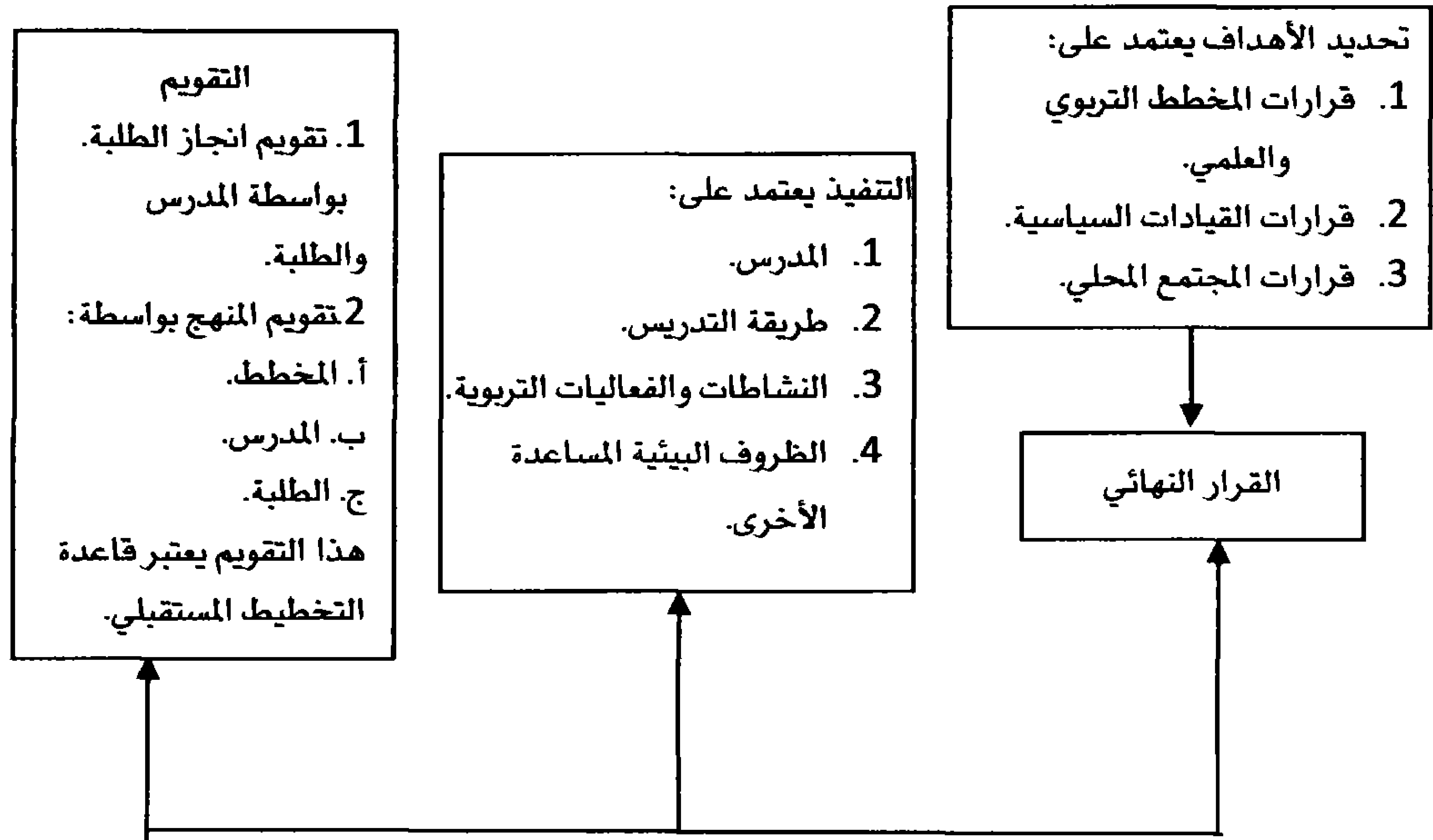
لكي يستطيع المخطط التربوي تجاوز المشكلات الكثيرة التي أحرزتها المناهج الحالية لا بد من الاهتمام بالمستقبل وحاجاته الأساسية عند تحديد المفردات المراد تدريسها، وقد أكد هذا الموقف (توفلر) بقوله أن من نقاط ضعف المناهج الحالية على الرغم من كل التطورات التي أدخلت عليها اهتمامها الخاص بالماضي وشيء قليل من الاهتمام بالحاضر. وهذا يعني أن الطلبة يتعلمون حقائق ومعلومات لا يستعملونها في حياتهم المستقبلية، إن التفكير في المستقبل وما يكتنفه من تطورات علمية وتكنولوجية ما زالت أمورا غائبة عن أذهان مخططي المناهج في أغلب دول العالم

الثالث علما بأن الأجيال الحالية التي ترتاد المدارس والمؤسسات التعليمية سوف تعيش المستقبل وليس الماضي. ولكي تواجه المؤسسات التعليمية لا بد للمخطط التربوي من الاستشراف المستقبلي، واعتماد نظام تربوي يعتبر التكنولوجيا الحديثة كمحور من المحاور الأساسية للفاعلية التربوية، للحصول على التغير المطلوب تحقيقه، ويؤكد أهميته هذا الموقف الرأي الذي ينادي به (توفلر) والذي عرضه على هذا النحو (لكي نواجه المستقبل بثقة لا بد لنا من البحث عن أهدافنا وطرق تدريسنا في المستقبل بدلا من الماضي).

وإن تبني هذا الاتجاه يعني إعادة النظر بطبيعة النظام التربوي ككل، لكونه غير قادر بوضعه الحالي على مواكبة هذه الحركة التجريدية فعلى سبل المثال أن الطلبة حين يدخلون المدرسة الابتدائية وحتى تخرجهم في الجامعة يواجهون نظاما تعليميا ثابتا يتمثل في وجود مدرس يقود الصف وطلبة يجلسون بهدوء واحترام مفتعل، وبطريقة منسقة وجوههم نحو السبورة...الخ. أن هذا النوع من الصمت السلبي يفرز خبرات لا تساعد. على تنمية القدرة على التكيف الجديد، أو التحرر من نظام الى نظام آخر، ومن حالة الى أخرى، ومن مشكلة الى مشكلة كما أنه عجز أن ينمي القدرات الابداعية لدى الطلبة. ويعتقد (توفلر) أن النظام التعليمي الذي يريد إعداد إنسانا للمستقبل لا بد له من أن يتخطى مثل هذا الأسلوب ويعتمد موقفا آخر، كصف بعدة مدرسين ولطالب واحد. صف بعدة مدرسين ولمجموعة من الطلبة. مجموعة من الطلبة تعمل موضوع واحد. مجموعة من الطلبة تعمل معا وتتحول الى عمل فردي... الخ إضافة لهذا فإن المخطط التربوي الذي يريد أن يقدم عملا تربويا وعمليا جيدا لا بد له من أن يعي أن العمل التربوي والعملي الجديد يمكن أن يأخذ مكانه في غرفة الصف وفي البيت او في القسم الداخلي او في المكتبة او في الحقل وفي الوقت الذي يختاره الطلبة وإن هذا الموقف سيحرر الطلبة من حالة السأم والملل التي تقترن بالصف والمحاضرة.

ومن خلال استعراضنا الموقف النظرة التكاملية للمنهج يمكننا القول أن المنهج عبارة عن برنامج تربوي او علمي، صمم لتحقيق أهداف أو هدف معين عن طريق

اعتماد استراتيجية تدريس محددة أخذت بنظر الاعتبار الظرف البيئي المحيط بالعملية التربوية، وطبيعة المتعلمين ومراحل نموهم. ومن خلال هذا التعريف فإن تخطيط المنهج يتأثر بقوى خارجية لها دورها في تحديد أهداف المقرر الدراسي والمخطط الآتي يوضح العوامل الخارجية المؤثرة في تخطيط المنهج.



شكل (1) مخطط للعوامل الخارجية التي تؤثر في تخطيط المنهج

تخطيط المنهج وهندسته والشروط الواجب توافرها لتخطيط منهج دراسي فاعل:

تخطيط المنهج هو تشريع أو تصوير مستقبلي لما سيكون عليه المنهج في التربية المدرسية، أو هو اقتراح مدروس للمواصفات التربوية والنفسية والفنية التي ستراعيها الفرق المعنية بعدئذ خلال صناعتها للمنهج. اما هندسة المنهج فهذا مصطلح يعبر عن كل العمليات الضرورية لحقل نظام المنهج قابل للتنفيذ في المراحل التعليمية وتقوم عملية هندسة المنهج على تخطيط المنهج وتنفيذه وتقييمه. ويشير الى الدقة التي ينبغي التعامل بها عند تجديد جوانب المنهج او عند بنائه او تصميمه او تطويره او تقييمه وعلمية تخطيط المنهج وتنظيمه من أهم العمليات التربوية التي تواجهها المؤسسات

التعليمية، لأنها تصاغ في ضوء فلسفة تربوية معينة تعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته العامة، ولكي يستطيع المخطط تحقيق منهاج دراسي وفق أهداف فاعلية وقادرة على تغيير سلوك المعلمين لا بد من مراعاة ما يلي:

1) إن تتوفر للمخطط المعلومات والمعارف الضرورية الآتية:
   أ. معلومات عن طبيعة المتعلمين ومراحل نموهم.
   ب. معلومات عن طبيعة المجتمع والحاجات الأساسية التي يروم إشباعها.
   ج. معرفة طبيعة النظام التعليمي والقوى الأساسية المؤثرة في هذا النظام.
   د. معرفة إمكانات ومهارات المدرسين التدريسية.
   ه. معرفة طبيعة التقنيات التربوية والإمكانيات المتوفرة لاستخدامه.
   و. الإلمام بالنظريات التربوية والنفسية.
   ز. معرفة طبيعة الظروف المادية المحيطة بالفعالية التربوية.
2) تحديد أهداف المرحلة المراد تخطيط دراسي لها بشكل دقيق وواضح.
3) أن يكون هناك إنسجام بين أهداف النظام التعليمي (أهداف المجتمع والمتعلمين) وبين أهداف المفردات الدراسية او المادة المراد تدريسها.
4) يجب أن تلبي الخطة حاجات حقيقية وواقعة يروم الطلبة والمجتمع إشباعها.
5) أن تكون الفرص التعليمية المتوقع الحصول عليها أفضل فرص يمكن الحصول عليها نم خلال الإمكانات المتوفرة.
6) التزام المخطط النضرة الشمولية للتخطيط عند تصميمه للمنهج الدراسي على أن يأخذ بعين الاعتبار لتحقيق الأهداف المراد إنجازها، طريقة التدريس النشاطات والفعاليات التربوية المصاحبة، طبيعة المتعلمين، حاجات المجتمع المحلي، الظروف المادي المحيط بالعملية التربوية، التقويم...الخ.
7) يجب أن تضم لجنة تخطيط المناهج كل الجماعات التي تهمها الخطة ومن بينهم المتخصصون، الآباء المدرسون والطلبة والجهات المهنية ذات العلاقة بالخطة ومتخصصون في التقويم..الخ.

8) يجب ان يكون هناك تعاون صادق بين العاملين ميدانيا والمخططين، لتهيئة كافة الفرص اللازمة لإنجاح المنهج.

9) يجب ان تكون هناك وسيلة اتصال بين المخططين والعاملين ميدانيا للتعرف على ايجابيات وسلبيات الخطة.

10) يجب أن يكون المدرسون والطلبة على وعي تام بطبيعة الأهداف يريد المنهج تحقيقها، وأن تشرح لهم أهداف المنهج حتى تكون مفهومه وواضحة لديهم.

11) الأخذ بعين الاعتبار مواقف القوى الخارجية المؤثرة في النظام التعليمي كالأحزاب السياسية، والمنظمات المهنية والجماهيرية والمؤسسات الصناعية والزراعية...الخ.

12) يجب أن تتميز المنهج بالمرونة اعتماد البدائل التعليمية في مختلف المجالات كالتدريس، والتقنيات، الظروف البيئي.

13) ينبغي تطبيق الخطة أولاً على نطاق ضيق قبل تعميمها على نطاق واسع.

14) اعتماد المخطط على التغذية الراجعة الذي تقدمه الجهات ذات العلاقة كالطلبة، المدرسين والجهات المهنية من أجل التعديلات اللازمة في الخطة أو في جانب من جوانبها.

الفصل الرابع

اداور فلسفة التربية في تصميم الأنظمة التعليمية

الفصل الرابع
اداور فلسفة التربية في تصميم الأنظمة التعليمية

بين المواد التربوية المهنية ما نصطلح على تسميته (فلسفة التربية) ولفلسفة التربية باعتبارها (مادة دراسية) منهاجها وموضوعاتها التي تتأثر تأثرا كبيرا بالمفهوم السائد على مستوى الجامعة او على مستوى الدولة لطبيعة فلسفة التربية: هي دراسة لآراء الفلاسفة التقليديين فيما يتصل بالتربية؟ أهي مجموعة من المبادئ التربوية التي يمكن للمربي ان يسترشد بما في الممارسات المهنية؟ أهي بحث عن أرض مشتركة بين التربية والفلسفة؟ أهي دراسة لمشكلات التربية تكون فيها المشكلة التربوية محوراً نجمع حوله من مجالات العلم والمعرفة، ونقدم فيه من قضايا الفلسفة ما يساعدنا على دراسة المشكلة بطريقة فيها إحاطة وعمق؟ هذه اتجاهات أربعة ينعكس الأخذ بأي منها على تشكيل مادة (فلسفة التربية) وتحديد محتواها. وهي عادة سبب تباين المحتوى وطريقة العرض فيما يقع بين ايدينا من كتب تحت هذا العنوان. وقد نجد أن بلداً واحداً تعدد فيه طرق تناول هذه المادة لأن لكل جامعة اتجاهها الذي تأخذ نفسها به باعتبارها وحدة مستقلة تمارس حريتها الأكاديمية.

وقد يحدث ان تتلاقى موضوعات هذه المادة أو تتشابه وربما تتطابق في عدد من الاقطار التي تختلف في مستواها الحضاري وفي نظمها وتنظيماتها السياسية. ويحدث ذلك في عادة اذا كان النظام يسمح بانطلاق ذوي الفكر وفي الدول التي لا يسمح جوها بالانطلاق الفكري نجد مادة (فلسفة التربية) ان وجدت تشتق موضوعاتها وتحديد اتجاهها في ضوء الايديولوجية او نظرية الحكم المفروضة على الشعب حينئذ يمكن ان تخرج بعض المواد المطبوعة التي تقدم الى الدارسين ما يجب عليهم ان يعتقدوه وان يأخذوا أنفسهم به. أي ان على الدارسين تحصيل هذه المادة وعليهم ان يجعلوا من محتواها آراء لهم. ليس مهماً عند السلطات في مثل هذه الدولة ان يصل الدارس الى مستوى الاقتناع، ولكن المهم عندها هو الانقياد والامتثال وعدم الخروج عن الخطوط

المرسومة للفكر البشري. ومن هنا نجد ان المعاهد والكليات التربوية في مثل هذه الدول لا تهتم عادة بإثراء مادة (فلسفة التربية) فيها بما يقدم في معاهد وكليات الدول الاخرى. وقد يهتم هذه المعاهد والكليات أن تعزل مؤسسات الدول الأخرى أكثر مما يهمها الالتقاء الفكري بها أو التقارب منها، أنها تريد معلمين من طرز وضع مقدما تصميمه.

ويهمنا نحن التربويون ان نؤكد في هذا السياق ان تشكيل عقول البشر على صورة واحدة امر بعيد عن امكانات البشر. والذين يؤمنون بالأديان السماوية يجدون انه لم يستطع الرسول مؤيد بمعجزة من السماء ان يجمع الناس على دين واحد. ولم يستطع أي رسول ان يصب عقل اتباعه في قالب واحد: انهم عادة يؤمنون بتعالم الدين ولكن يختلفون في فهم نصوصه وينتهي أمرهم الى الانقسام فرقا ومذاهب. وهكذا يتضح لنا ان الذين يملون على الشعوب نظرياتهم في الحكم دون اعطاء هذه الشعوب حق النظر فيها ثم يحاولون ان يحددوا مسارات تفكير الناس ويحكموا فيها لا يمكنهم مهما استعملوا من الوسائل ان يجعلوا من الناس نماذج متطابقة او يجمعوهم على الايمان برأي واحد. فالبشر ليس مجرد مادة تصنيعية يمكن لأي مجموعة ان تقرر مقدما ما ستكون عليه صفات البشر واتجاهاته وطريقته في التفكير، وان تنجح بعد ذلك في تحقيق ما قررته مهما كانت درجة تسلطها عليه. وقد يستطيع الذين فرضوا وصايتهم وتسلطوا على الشعوب ان يجعلوا هذه الشعوب تنقاد وتمتثل لفترة قد تطول أحيانا ولكنهم لن يستطيعوا ان يجعلوا الناس مؤمنين والنظام وبأهدافه. يفعل الناس ما يريده المتسلطون عن رهبة لا عن رغبة ويستمر جو الارهاب طالما كانت هناك دكتاتورية. ولا ينتهي هذا الجو مهما كانت سياسة النظام إلا بالقضاء على هذا النظام. عادة كما يؤكد التاريخ تنتهي الدكتاتوريات بنهايات قاسية.

وما يقدم في مثل هذا الجو في معاهدنا وكلياتنا وجامعاتنا على انه فلسفة تربية ليس في واقعه اكثر من تعليمات ألبست عند تقديمها للقارئين ثوباً ذا مسحة علمية او فلسفة زائفة، وليس لأحد ان يخضع ما يقدم اليه للاختبار او للنقد. بل ان هذا الجو

عادة لا يسمح بظهور فيلسوف تربية يستطيع ان يمارس حريته في تقديم آرائه وأفكاره في قضايا التربية. ففيلسوف التربية يكون آراءه ونظرياته في ضوء دراساته. وهو عندما تواجه مشكلة تربوية يبحثها بحثا شاملا متعمقا يحلل فيه جوانب المشكلة، ويسترشد بجمع فروع المعرفة في تحديد مساراته. ثم يقدم ما يصل اليه من نتائج سواء اتفقت مع ما وصل اليه غيره من الفلاسفة أم اختلفت، وسواء أكانت متطابقة أم متعارضة مع ما تريده السلطات. انه إنسان لا يهمه فيما يصل اليه من نتائج غير تحري الحقيقة بصرف النظر عما سيجده رأيه من تأييده او مقاومة. وهذا اتجاه لا يسمح الديكتاتوريات عادة بنموه، بل انها في الواقع لا يسمح بظهوره.وحتى بالنسبة لمدرس فلسفة التربية كما يفهم مما سبق نجد انه حين يعمل في جو حر يختلف عنه حين يعمل في جو الدكتاتورية ذات الايديولوجيات الجامدة او الرأي الواحد. فمدرس فلسفة التربية في جو حر يستطيع ان يقدم الآراء المتوازنة او المتعارضة، وان يعرضها عرضاً علمياً يعيد عن التحامل الجائر او التحيز دون مبرر وهو صاحب حق في ان يعرض رأيه على طلابه ولكن ليس من حقه ان يلغي حقهم في التفكير وإبداء الرأي، بل وتبنى رأى مخالف لرأي مدرسهم. اما مدرس (فلسفة التربية) في النظام الدكتاتوري فعليه اذا اراد ان يستمر في كسب عيشه عن هذا الطريق ألا يتجاوز في درسه حدود ما يقدم له او يفرض عليه، ولا يسمح لتلاميذه بشيء من ذلك التجاوز فإذا كان ذا حظ طيب من الذكاء والقدرة على الجدل واستعملهما في تدعيم رأي الدكتاتورية وإبطال ما عداه فقد تتهيأ اله فرصة الطفو على السطح في مجتمعه بين من تتهيأ لهم. وأياً كان الامر فان ما أوردناه فيما سبق يتعلق بمحتوى (فلسفة التربية) التي نقدمها في صورة نظريات او مادة أكاديمية. ولكننا نتناول أحيانا ما قد نسميه (فلسفة التربية العربية) او (فلسفة التربية الفرنسية) او نحو ذلك ونحن حينئذ لا نقصد النظريات او المحتوى الاكاديمي لمادة فلسفة التربية، ولكننا نعني بذلك العوامل التي شكلت أهداف النظام التعليمي والأسس التي قام عليها، والظروف التي شكلت محتواه وحددت ما يتصل به من تنظيمات وإجراءات ادارية. وهذا هو الذي نعنيه بما يسمى (فلسفة النظام التعليمي).

إذن فلسفة النظام التعليمي اوسع بكثير من النظريات التربوية السائدة او من الفلسفة التي قد يتبناها مجتمع ما او تفرضها سلطة ما. فالنظام التعليمي لأي بلد يأخذ في اعتباره عوامل أربعة: طبيعة المجتمع، والتقاليد التربوية السائدة في هذا المجتمع. كل هذه جوانب نسترشد بها في وضع اهداف النظام وفي تقسيم مراحله ورسم تفريعاته. وعند تنظيم التعليم قد تكون هناك ظروف تجعلنا نتبنى اجراءات يمتد الاخذ بها لفترات طويلة الى حد ان تأخذ شكل التقاليد، ويصير التحول عنها أمراً صعباً.

ويشير هذا الى اننا عند تحليل النظام التعليمي مع أننا عند وضع سياستنا فيه نلتزم بأسس ومبادئ متعارف عليها يجده مثقلا بظروف ومؤثرات متنوعة. وليس كافيا للباحث في النظام التعليمي ببلد ما ان يلم بسمات هذا النظام او يصف مظاهره، ولكن عليه فوق ذلك ان يمتد ببحثه الى ما وراء الظواهر الشاخصة كي يصل الى فهم دقيق لما يجده او يشاهده. وإذا كانت الظروف النوعية الخاصة بكل بلد من شأنها ان تميز وان تباعد النظم التعليمية في البلاد المختلفة عن ان تتطابق فإن هناك عوامل أخرى تبقى شيئاً من التقارب بين هذه النظم. فالقواعد والأسس العامة التي تمدنا بها الدراسات المتعلقة بالطبيعة البشرية، والاتجاهات الحديثة في التربية ثم مطالب الحضارة الانسانية المعاصرة أمور من شأنها ان تضعنا امام ملامح عامة نجدها في كل نظام تعليمي.

الملامح العامة للنظام التعليمي

هنالك مجموعة من القضايا المألوفة في النظم التربوية الحديثة. وهذه القضايا لا ترتبط بحدود مكانية او زمانية. ثم هي تمثل حقائق يعتبر الالمام بها من الأوليات بالنسبة للمشتغلين ببناء السياسية التربوية على المستوى الوطني وسنقدمها فيما يلي وفقا للترتيب الذي يقتضيه السياق، وهي جميعها على مستوى واحد من الاهمية بالنسبة للنظام التربوي:

1) يكون هناك (نظام تربوي) حين توجد حلقات او مراحل تعليمية تربطها علاقات واضحة. حيث ان الافراد يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فانه من المنطقي ان

نتوقع اختلافا في نوعية التعلم المناسب لهم، وفي المدة التي يمكن ان يقضوها فيه. أي ان النظام التعليمي يستجيب للإمكانات والمواهب البشرية المختلفة، وهو يحمل عدة تفرعات تختلف في طولها وفي محتواها.

2) وينطبق النظام التعليمي الحديث بجميع تفرعاته من بداية واحدة فهو يبدأ باستيعاب جميع الناشئين ووضعهم تحت ظروف موحدة لعد سنوات يحدث بعدها التفريع. وتختلف الدول ذات النظم المتطورة في طول فترة الاستيعاب الشامل وعدد السنوات التي يستغرقها. وهذا يعني اختلاف سمك القاعدة الموحدة او الجذع المشترك للنظام التعليمي في بعض الدول.

3) والمفروض في مدخل النظام التعليمي وهو الصف الاول الابتدائي ان يكون من السعة بحيث يستوعب كل الاطفال العاديين الذين يبلغون سن الالتحاق بالمدرسة والمفروض كذلك ان يكون هناك حد أدنى من السنوات التي يقضيها الناشئ في التعلم اجبارنا قبل خروجه لمعترك الحياة. وقد حدث اتفاق عالمي على ان هذا حق من حقوق الانسان ولكن الواقع لم يساعد معظم دول العالم على ان تفي بهذا الحق. فقلة من الدول الصناعية الغنية هي التي استطاعت ان تبني قاعدة تستوعب جميع الاطفال الذين يبلغون سن المدرسة. وهذه الدول الغنية تختلف فيما بينها من حيث طول الفترة التي ينبغي ان يقضيها الناشئ اجبارنا في معاهد التعلم. معنى ذلك ان الدول الغنية لا تلتزم بنموذج او بمستوى موحد، ولكنها تتصرف وفقا لظروفها وتصورها لنوع التعليم الذي يمثل الحد الادنى الواجب توفره لكل مواطن.

والإمكانات اللازمة لبناء قاعدة قوية من تعليم الجماهير على هذا النحو لم تتوفر لمعظم دول العالم، ومن بينها دول لا تزال تكدح من أجل توفير الضروريات البسيطة. والواقع ان معظم دول العالم قد اكتفت برفع شعار الالزام والالتزام بتعليم الناشئين لأنها بحكم امكاناتها المحدودة لا تستطيع اكثر من ذلك. ومع كل هذا لا يمكننا ان ننكر الجهود التي تبذلها الدول المختلفة في مجال نشر التعليم. فالذي ينظر الى الاحصاءات التربوية يجد نمواً مطرداً وتوسعاً سريعاً في

المؤسسات التربوية، كما يجد اهتماماً خاصا مركزاً حول المرحلة التي تتصورها هذه الدول مرحلة جماهيرية.

4) وقمة النظام التعليمي المتمثلة في التعليم الجامعي والمعاهد العليا محددة ضيقة بالنسبة للنظام ككل. وتتفاوت الدول فيما بينها من حيث مدى اتساع الفرص امام الشباب في التعليم الجامعي ولكن الذي نريد ان نؤكده هو انه لم تستطيع أي دولة في العالم ان تستوعب في التعليم الجامعي كل الصالحين له من الراغبين فيه. ويكفي دليلاً على ذلك انه لم يحدث ان وصلت دولة في التوسع الى الحد الذي يمكنها ان تدعى عنده انها لم تعد تجد مزيداً من القادرين على متابعة التعليم. وتسلك الدول المتقدمة عادة مسلك الحذر في التوسع بالجامعات لأمور تتصل بمستوى الجامعات نفسها وبمدى حاجة الدولة الى خريجيها.

5) وإذا كنا قد اشرنا الى ان قاعدة النظام التعليمي تبدأ بمدخل ينبغي ان يكون مفتوحا للجميع، والى ان قمته تضيق بحيث لا تتسع لكل المؤهلين لها فان بين القاعدة والقمة دروباً وتفرعات تختلف من حيث مجالاتها ومحتواها وتختلف كذلك من حيث قدرتها على استيعاب جماهير طلابية، ثم تختلف من حيث نوعية فرص العمل المتاحة لخريجي كل منها ومستويات هذه الفرص والتنويعات او التفرعات التربوية الموجودة بين قاعدة النظام التعليمي وقمته تختلف من دولة الى أخرى، وقد تكون الاختلافات في ذلك بين الدول جوهرية مرتبطة بحاجات نوعية خاصة بكل مجتمع ولكننا أيا كانت الاختلافات في النظام التعليمي يجد أن معظم النظم التعليمية يحتوي على مراحل ابتدائية وثانوية وعالية. كما نجد ان الكثير من هذه النظم قد تطور تطوراً تتضح من ثناياه مراحل تربوية ست: ما قبل المدرسة الابتدائية، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، فالمرحلة الثانوية المتقدمة او القسم الثاني من المرحلة الثانوية، ثم الجامعات والمعاهد العليا، وبعد ذلك الدراسات العليا للخريجين.

6) وهناك مفاهيم دارجة عامة لوظائف المراحل التعليمية المختلفة فنحن حين نتغاضى عن الطابع القومي وعن الاهداف التربوية النوعية لكل دولة يمكننا ان ننظر نظرة تعميمية الى الجانب الوظيفي للمراحل التعليمية: فالمرحلة الابتدائية وظيفتها الامداد بالحد الأدنى الضروري من القراءة والكتابة والحساب والتربية العامة. والمرحلة الثانوية تعد ذوي الكفاءة المتوسطة لمزاولة الاعمال والوظائف الصغيرة، وتهيئ ذوي الاستعدادات المناسبة من التلاميذ لمتابعة التعليم في المعاهد العليا والجامعات. اما التعليم الجامعي فمفروض فيه تخريج المهنيين والباحثين، والقادة في ميادين المعرفة والثقافة. على ان تلك التعميمات وهذه التسمية الموحدة لا تعني تساوياً في مستويات العاملين او في الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التربوية ذات الرتبة الواحدة في مختلف الدول. قد يكون التفاوت بين الدول الكبرى الصناعية في هذه بسيطاً او غير ظاهر. ولكن الفرق في المستويات وفي المحتويات بين الدول المتقدمة والدول النامية واضح بل ضخم. والذين يتصلون اتصالاً فعلياً بواقع ما يجري في الدول المتقدمة ثم يقارنونه بواقع ما يجري في الدول النامية يصابون بالحسرة او بما يشبه خيبة الأمل. تشبهت الدول المختلفة بالدول المتقدمة، واقتبست من نظم التعليم المتطورة دون تعمق في فهم طبيعة النظام ومتطلباته، ودون اختبار لمدى ملائمة ظروف الدول النامية له. وإذا كان للنظام المقتبس في بلده الاصلي فلسفته التي توجهه، وله أيضاً حاجات يسديها في هذا البلد فان البلد النامي كثيرا ما يغفل ذلك او يغفل عنه. ثم ان لكل مرحلة تعليمية متطلباتها من هيئة التدريس والمباني والمعامل والمختبرات وما الى ذلك مما هو اساسي لرفع مستوى كفاءة النظام، ولكن بامكانات هذه الدول. والحقيقة ان انتاج النظام التعليمي في معظم الدول النامية ضعيف. كثيرا ما يشعر ذوو السلطة فيها بفشل سياستهم التربوية في استثمار مواهب المتعلمين وامكاناتهم. ثم كثيرا ما يشعر المواطنون شعوراً عاماً ويزيد الشعور بالحرج في هذه البلاد حين يكون هناك احساس بضعف المسحة القومية للنظام التعليمي.

وطنية النظام التعليمي

عندما يحاول المشتغلون بفلسفة النظام التعليمي او بالسياسة التربوية ان يقوموا بتخطيط سياسة التعليم او بإعادة تخطيطها يأخذون في اعتبارهم عوامل معينة، بعضها نوعي يتصل بالمجتمع نفسه، وبعضها عام يتصل بالمعرفة الانسانية ومكتشفات العلم المتصلة بطبيعة المتعلم وبطبيعة الميدان. ثم يضعون الاهداف التربوية بالطريقة المتواضع عليها بينهم في ضوء ذلك. ولكن العوامل النوعية الخاصة بالمجتمع وهي العوامل المتصلة بتراث الماضي وتحديات الحاضر، وصورة المستقبل تكتسب أهمية خاصة في اضفاء الطابع الوطني على النظام التعليمي. انها عوامل او قضايا تشتق منها أهداف تربوية متعددة ومتشعبة والوصول الى النظام التربوي المناسب لهذه الاهداف يعتبر مشكلة أساسية في مختلف المجتمعات الحديثة.

اننا فيما يتصل بدور التراث الثقافي في اضفاء الطابع الوطني على النظام التعليمي نقرر ان التربية قضية اجتماعية. والمدرسة هي احدى وسائل المجتمع لنقل العادات والتقاليد والاتجاهات والضوابط السلوكية، وكذلك لنقل الآداب والفنون والمثل والأفكار وما الى ذلك مما تواضعنا على تسميته بالتراث الثقافي. ومواد التراث والثقافي هذه مواد تصنيعية تؤخذ في الاعتبار عند وضع فلسفة او تنظيم لجانب من جوانب الحياة مثل التربية. وليس معنى ذلك بالنسبة لمحيط التربية على الاقل ان نكون سلبيين ازاء عناصر التراث الثقافي فنقبلها تقبلاً اعمى. فالعقل البشري ينطلق ويختبر ويكتشف، ثم يعيد تفسير كثير من الظواهر وكثير من القيم. وبعض ما يصل اليه العقل البشري قد يلقى نوعا من التقبل الاجتماعي، ولكن بعضا منه يثير الجدل لفترات قد تستمر أجيالاً قبل ان يتم تقبله أو رفضه او استخدامه في الوصل الى شيء جديد.

وحين يظهر الجدل حول بعض جوانب فان هذا عادة يشير الى وجود حركة في الحياة الثقافية، وهذه الحركة تكون في العادة مصحوبة بتطور في نظرتنا او نظرياتنا التربوية. فمشكلات الثقافة حين يدور حولها الجدل تنشط أفراد المجتمع ثقافياً، كما أنها تجدد حياة موادنا التربوية. مهما يكن من أمر فان التراث الثقافي الذي تشغل التربية

نفسها في مجتمع ما بنقله او بتطويره او بعرض الجدل الدائر حوله سيضفى على التربية في هذا المجتمع طابعا يختلف عن الطابع الذي تشغل به التربية نفسها في مجتمع آخر، وهذا الطابع الثقافي النوعي يمثل احدى السمات القومية للتعليم في المجتمع. وحين نهمل عنصرا من عناصر الثقافة أولاً نعطيه من العناية ينعكس ذلك على مسحة النظام التعليمي، بل وتكون لذلك آثار سيئة بين خريجي هذا النظام. وتكون هزة النظام الوطني قوية اذا كان هذا العنصر قوياً، فنحن مثلا نهتم اهتماما وافيا بالتربية الدينية. وكل ما نقدمه من عناصرها في معاهد التعليم العام نصوص ونتف متناثرة لا تعطي فكرة متكاملة تتصل بجوهر الدين ولا تفيد في تكوين مرجع يسترشد به المتعلم. ونحن أيضا حتى الان لا نستطيع ان ندعي اننا قد نجحنا تماما في اعداد المتدين المستنير. ونحن حتى ايضا حتى الان لا نستطيع ان يدعي ان ما نقدمه الى تلاميذنا في الدراسات الدينية يجيب عن المشكلات الحقيقية التي يواجهها هؤلاء التلاميذ، ويريدون ان يعرفوا رأي الدين فيها. وبذلك يكون قد أهملنا جانبا كبيرا من إطارنا الثقافي كان يمكن ان يكون منطلقا لتطوير المجتمع على اسس لها من الاصالة والرسوخ ما تقاوم به التيارات التي تسير في اتجاه مضاد. الثقافة المجتمع ووطنيته. ان في التراث الديني وما يتصل به من فكر ادى الى تكوين مذاهب وفرق دينية، وفيما كتبه المفكرون من زاوية الدين مما يتصل بالسلوك وبالعلاقات الانسانية والتنظيمات الاجتماعية، ثم فيما يمكن ان ينتج عن الفهم المتطور لطبيعة الدين وما الى ذلك مادة تفيد الناشئين في التعمق في نواح لها جذورها في أنفسهم، ولها أهميتها في تقوية الرابطة الاجتماعية.

وإذا كان الدين مشتركاً بين اكثر من دولة فان هذا يقودنا الى الالتفات بصورة عامة الى العناصر المشركة من التراث الثقافي. قد تكون هناك عناصر من التراث الثقافي التي تعكس على التربية في مجتمع ما متطابقة او متشابهة مع العناصر الثقافية التي تنعكس على التربية في مجتمع آخر. وبقدر كثرة العناصر المتطابقة او المتقاربة يحدث نوع من الالتقاء بين المجتمعات، كما يحدث نوع التشابه بين مؤسساتها، ومها المؤسسات التربوية. فوحدة اللغة، والاتجاهات الروحية، والالتقاءات

التاريخية، وطريقة الحياة، والقضايا والمشكلات المشتركة من الامور التي زادت الالتحام بين الشعوب في هذه الدول، وجعلتها على اختلاف اصولها ونظمها ومواقعها وكأنها فعلاً قد تذاوبت أو التحمت ثقافيا فيما بينها.

ثم على المستوى الوطني أيضاً بعد الاهتمام بتراث الماضي تهتم الدولة بتحديات الحاضر وصورة المستقبل. فالمبادئ التي تتبناها الدولة وتسترشد بها في تشكيل النظام التعليمي او في تشكيل برامجه، وما تصل اليه من اتجاهات وتوجيهات تتصل بحاجات الاقتصاد الوطني في ميادين العمل والإنتاج. وحاجات التغير الاجتماعي ونحو ذلك امور تؤدي الاستجابة لها الى اعطاء ملامح مميزة للنظام الوطني للتعلم. والدولة في ذلك تسترشد بمبادئ ومثل تجعل محتوى التعليم يتجه الى تحقيق متطلبات وصفات معينة في المتعلمين: أي ان اتجاه التعليم يكون ذا مسحة ايجابية او بنائية اكثر مما يكون ذا مسحة علاجية او ترميمية. ولكن لذلك نبين انه بالنسبة مثلا لإعداد شخص يضطلع بدور ايجابي في تثقيف ذاته في هذه الحياة السريعة التغير نجد ان بين ما نلتزم به في تحقيق ذلك أمرين: الاول ان نهيئ له على الاقل مستوى مناسبا من التعليم يساعده على تحصيل مستوى النضج الكافي لتحقيق الاستقلال في البحث على المعرفة وفي تثقيف الذات. والأمر الثاني ان نتجه بالمتعلم اتجاها يجعله يكتشف قيمة المعرفة في بناء شخصيته وفي مساعدته على مزيد من التكشف للحياة. معنى ذلك اننا نعتمد اساس في تحقيق هدفنا المتصل بان يكون المتعلم ايجابيا في تثقيف ذاته على جعله يشعر بقيمة هذا الاتجاه وبفائدته، لا على بيان ضرر نقيضه. أي اننا في المحيط التربوي ننطلق عادة مما نرغب فيه ونريد الوصول اليه، لا مما نرغب عنه ونريد الوقاية منه، ولكن الظروف احيانا قد تلجئنا الى الاهتمام الصريح بما نريد الابتعاد عنه او وقاية انفسنا منه. هناك مثلا دول ذات امكانات دفاعية محددة. وهذه الدول قد تجد نفسها بسبب وضعها الجغرافي او بسبب ثروتها الطبيعية. مهددة بالغزو او بالتدخل الاجنبي في شئونها. وربما تكون هذه الدول قد عانت فعلا من النفوذ الاجنبي في بعض فترات تاريخها لذا ترى في ضوء مخوفها ان تجعل الناشئين على احساس تام بهذه المخاوف. ومن ثم لا

تقتصر في تربيتهم الوطنية على تنمية الشعور بقيمة الحرية وبأهمية الاستقلال والاعتزاز بالسيادة، ولكنها تتجه فوق ذلك الى اثارة وعيهم بالمخاوف. ومن ثم لا تقتصر في تربيتهم الوطنية على تنمية الشعور بقيمة الحرية وبأهمية الاستقلال والاعتزاز بالسيادة. ولكنها تتجه فوق ذلك الى اثرة وعيهم بالمخاوف والأخطار المحيطة بهم. وقد يكون من سائلها في ذلك تخصيص بعض الوحدات الدراسية في ثنايا بعض المواد المقررة لبيان اخطار الاستعمار ومطامع بعض الدول في الارض التي ينتمي اليها المتعلم. وقد ترى السلطات ضرورة ادخال بعض المواد العسكرية بصفة جادة في صلب المهج الدراسي بقصد اعداد المواطن الجندي. ونحن حين نتجه مثل هذا الاتجاه ينبغي ان نستعين في رسم خطتنا له بذوي الكفاءة العالية في النظريات التربوية وفي تطبيقاتها حتى نتلافى ما قد يحدث من امور التي نقصد اليها مثل تربية الشعور بالنقص واحتقار الذات.

وإذا كنا في هذا السياق قد ذكرنا عبارة المبادئ التي تتبناها الدولة فأننا ينبغي ان نفرق بين نوعين من هذه المبادئ: النوع الأول مبادئ ذات طبيعة عامة قد يختلف التعبير عنها في عدة دول ولكنها قد تتلاقى في نتيجة واحدة بالنسبة لميدان التربية: فالعدالة الاجتماعية تكافؤ الفرص التربوية، أو واحدة الفرص والمهيأة أو تبنى الاتجاهات التربوية الديمقراطية بوجه عام عبارات لها انعكاسات على حق الناشئين في المؤسسات التعليمية، وهي تلقى على الدولة التزامات فيما يتصل بالكم والاتساع، وفيما يتصل بتنوعات الدراسة وتفرعاتها، ولا توجد دولة استطاعت أن تصل إلى حد الكمال في تطبق هذه المبادئ العامة، وما يزال طلب التربية الإقبال عليها في أي مجتمع اكبر من الفرص المتاحة فيه. ولكن مشكلات الدول النامية التي تتبنى مثل هذه المبادئ وتعجز عن الاستجابة بشكل مقبول لمتطلباتها تكون اكثر تعقيدا. ومهما يكن من امر فان هذا النوع من المبادئ ذو طبيعة عامة. وتطبيقاته التربوية لا تساعد كثيراً على اضفاء طابع وطني على النظام التعليمي، فإنه يقرب بين النظم التعليمية ويساعد على وجود جوانب مشتركة بينها. كما أنها تهيئ الفرصة الفرصة للمقارنة وللتحليل وتبادل الخبرات.

اما النوع الثاني من المبادئ فذو صلة وثيقة بالضغوط النوعية لحاضر الدولة وبصورة المستقبل المميز بالنسبة لها. وقد يكون أوضح مجال يظهر فيه ذلك هو الدول لتي تبنت أيديولوجيات خاصة بها، الصين الشيوعية مثلا قد طورت برامج الدارسة ومحتوى النشاط المدرسي بما يتلائم مع ظروفها ومع المستقبل الذي تسعى اليه. ونتيجة لذلك اكتسى نظام التعليم فيها بمسحة قومية – او بمسحة صينية زادت في تمييزه عن غيره من النظم.

الصينيون بحكم أيديولوجية يتجهون الى احترام العمل اليدوي العمل واحدي وسائلهم لبث هذا الاحترام الممارسة الفعلية التي تجعل الفرد يشعر بقيمة الانتاج والعاملين ومن هنا نجد اهتمامهم بالربط بين المدارس من ناحية والإنتاج بطريقة يؤدي الى تقوية طابعها القومي. فالعلاقة بين المدارس من ناحية والمزارع والمصانع من ناحية اخرى علاقة قوية. وتلاميذ المدارس الابتدائية وما بعدها يشتغلون بالأعمال المنتجة كجزء من تربيتهم. وإذا اردنا ان نعرف الاعمال التي يقوم بها تلاميذ المدارس الابتدائية وعادة فإننا يمكننا ان نقدم النماذج الآتية لبعض ما يفعله تلاميذ المدن:

أ. تنظيف الحدائق العامة والطرق والدور الحكومية، وكذلك تنظيف المدارس والمناطق التي تحيط بها. وتفيد بعض التقديرات ان مجموع من اطفال المرحلة الابتدائية قد اتفقوا مع احدى دور الخالية على الاسهام في تنظيفها في أوقات معينة من كل اسبوع. فكانوا يذهبون عادة في هذه الاوقات ومعهم أدوات التنظيف، وكانوا يعملون بشيء من الدقة والنظام لدرجة ان دار الخالية اعترفت بان عملهم كان ادق من عمل الكبار، وعللت ذلك بان أجسامهم الصغيرة كانت تساعدهم على الدخول تحت المقاعد لتنظفها. كثيراً ما كوفئ هؤلاء بان سمح لهم بمشاهدة العرض مجانا.

ب. هناك أطفال بدلا من مثل هذا العمل يترددون على بعض المصانع مرتين او ثلاثا بعد الظهر متطوعين لممارسة بعض الاعمال الانتاجية. فبعضهم مثلا يذهب الى محلات انتاج لعب الاطفال ليساعدوا في تجمع أجزائها، او في تحشية الدمى، او

في رصها بالصناديق. وبعضهم يذهب الى مصانع الاغذية والفواكه المحفوظة ليساعد في استخراج البذور النوى، او في اعداد أكياسها، او في تغليف الحلوى والفاكهة.

ج. وبعض من الاطفال يذهبون عندها تشتد حرارة الجو الى محطات الحافلة والتزام ليقدموا ماء الشرب للسائقين والجباة، وهؤلاء الاطفال يأخذون معهم الماء والاكواب كما يأخذون مناشف ومحلولا مطهرا لتمكنوا من تطهير الاكواب وحفظها نظيفة. وكثيرا ما يكتب السائقون والجباة خطابات يشكرون فيها هؤلاء الاطفال، ويمتدحون روحهم الطيبة.

د. وعندما تكون هناك مشروعات او حملات توعية اجتماعية يقوم هؤلاء الصغار أحيانا بالإسهام فيها ببرنامج مناسب لهم. فاذا انت هناك مثلا حملة توعية صحية فان جماعات منهم تذهب الى محطات وسائل النقل ونواصي الطرق رافعين أعلامهم وهم ينشدون بعض الاناشيد، ويلقون بعض الاحاديث المناسبة، ويرددون صيحات مثل (لا تبصقوا في الشوارع)، بل انهم احيانا يقدمون الورق الى من يفعل ذلك، ويطلبون بان يمسح بصقه من الرصيف ثم يضع الورق في حوض به مطهر يحملونه معهم.

هذه نماذج مما يمارسه الصغار. وكل تلميذ من هؤلاء يحمل سجلا يدون فيه نشاطه الدراسي ونشاطه في ميادين العمل. فالطفل اذا فرغ من عمله الاسبوعي في أحد المصانع مثلاً سجل العامل المشرف عليه تقريرا عن عمله، وعما أنجزه منه. وهناك مراجعة لهذه السجلات من رفاق الطفل ومن المدرسين ومن الاباء ويظهر ان الاطفال يستمتعون بالإسهام في هذه الناشط الاجتماعية المفيدة. وهم نتيجة لذلك متيقظون لما يجري حولهم في دنيا الواقع كما أنهم ذوو اتجاهات ايجابية نحو كل من الدراسة والعمل. لقد كان من آثار هذا التنظيم ان نجح الصينيون فيما أرادوه من تحطيم الحواجز التي كانت قائمة بين التربية وميادين الزراعة والصناعة. وبالإضافة الى ما يستفيده الاطفال من خبرات عن طريق العمل في ميادين الحياة الحقيقية نجدهم ينشئون

نشأة فيها استقلال، ويعرفون كيف يتفاوضون مع المؤسسات المختلفة،وكيف يدبرون شئونهم.

على أننا ينبغي ان نشير الى ان ما مارسه كبار التلاميذ في الصين الشيوعية من اعمال قد يبدو فيه طابع التعقيد والاتصال بالجانب الانتاجي على مستوى تخصصي. فالمدرسة الثانوية قد يكون ملحقا بها عدد من المصانع الصغيرة يقوم بالعمل فكل منها تلاميذ احد الصفوف لمدة شهر ثم ينصرفون ليحل محلهم تلاميذ صف آخر. وبعض هذه المصانع قد يكون متخصصا في نوع من الانتاج، مثل انتاج قطع لوسائل النقل، او تركيب ترانزستور، او انتاج بعض اللوحات الاليكترونية او ما الى ذلك. وفي هذه المصانع تكون هناك جودة واتقان في العمل، ومراجعة دقيقة للانتاج. وليس من الضروري ان يكون المدرس المشرف على المصنع فنياً مختصاً، فالمدرس العادي يمكنه القيام بهذا العبء بعد التدريب على الادوات والأساليب المناسبة. وهكذا نجد الصينيين قد استجابوا لحاجاتهم او حددوا سبيل الوصول الى الهدف بطريقة حصيفة تتسم بوضوح الرؤية ولا تتجاوز حدود الامكانيات المتاحة وهناك أشياء أخرى تتميز طابع التعليم في الصين، كما ان هناك دولا شرقية وغربية أخرى يمكن ان نقدم الكثير من ملامح النظام القومي للتعليم فيها. والذي يهمنا في هذا السياق ان نؤكد مرة اخرى أنه كلما أرتبط التعليم. بفلسفة اجتماعية واضحة او ارتبط بظروف المجتمع الخاصة وبحاجاته النوعية استطعنا ان نلمح فيه طابعاً قومياً قوياً. ولكن كثيرا من الدول تفقد هذا الارتباط المحكم، ومن ثم تبدو الملامح القومية هزيلة او ضئيلة. وهذا ما يحدث أيضا عندما ننظر الى الملامح النظام التعليمي في البلاد العربية. والحقيقية ان الامر في البلاد العربية ليس صعبا حتى يمكن التسامح في هذا التقصير. الامر لا يحتاج الى اكثر من جماعة من القادرين على تحليل الثقافة، وعلى تفهم الحاجات الاجتماعية والاقتصادية، ومعرفة التطلعات السياسية، ثم معرفة الطريقة التي يمكن تحليلها وتحديد الطريق الموصل اليها هذه الجماعة موجودة في الدول العربية ولو ان عددها محددة للغاية. ولكن يظهر ان ازدحام الطريق امام القلة من المتخصصين القادرين على

البحث بالهواة لا يعرفون جوهر المشكلة قيد حركة هؤلاء المتخصصين حتى كاد يشلها: فلنبحث عن الذين يمكن ان يبنوا فلسفتنا التربوية، ويحددوا أهدافنا لكي نضعهم امام مسئوليهم، ونمكنهم من أداء واجبهم. ولنتذكر ان الملامح الذي لا يعرف وجهته لا يمكنه لا ان يفضل ريحا على ريح.

الصياغة الفلسفية في الأهداف التربوية للنظام التعليمي

للنظام الاجتماعي السائد اثره في توسيع او تضييق الفرصة امام المهتمين بالتربية كي يبدوا آراءهم في وضع أهدافها وغايتها. هناك دول تهيأ لها من عناصر الاستقرار والتطوير على مر العصور ما جعل الحياة فيها تسير دون حاجة الى ثورات او هزات عنيفة. يظهر ان التطور في هذه الدول كان يتسم بشيء من الاتساق والاتزان من جميع جوانبه. ومن هذه الجوانب ما يتصل بوعي الجماهير. انها دول لا تعاني عادة من المشكلات حادة تتصل بالأمية والجهل والتخلف. وهي تنعم برواج اقتصادي وبقواعد شعبية مستتيرة يمكن الاعتماد عليها في اختيار او تحديد النظام الذي تريده. وفي مثل هذه الدول قد تتعايش فلسفات اجتماعية ذات نظم او تطبيقات سياسية مختلفة او متعارضة. والدول تلجأ الى الشعب من اجل التصويت للنظام الذي يزكيه ويختاره. ثم ان الدولة تستق قوتها من السند الشعبي الذي تقوم عليه وهي تعتقد ان في ذكاء الأفراد وآرائهم مهما كانوا بعيدين عن مجال المسئولية الإدارية المباشرة ما يمكن ان يؤدي الى مزيد من وضوح الفكر ومزيد من التطور. هذا هو سر الثقة بالشعب واطمئنان الدولة اليه. وفي مثل هذه الدول نجد الناس يتبادلون الرأي ويمارسون حرية التعبير، وينعمون بجو من التسامح ازاء ما قد يحدث من أخطاء. هؤلاء الناس يمارسون حرياتهم في اطار مجموعة من الاهداف العامة ومن التقاليد او المواضيع المتفق عليها بين أعضاء الجماعة بقصد تنظيم هذه الحريات، ووضع معالم وحدود لها. والدولة تشجعهم على ممارسة هذه الحريات، وتعتبرها من معالم الحياة فيها.

هناك دول عانت من مشكلات اجتماعية او اقتصادية معاناة انتهت بها الى حدوث ثورة او تبنى أيدلوجية ذات معالم واضحة محددة. وحين يحدث ذلك فانه يعني

انه هناك أهدافا مباشرة تتجه السلطات الى تحقيقها. والسلطات في سبيل ضمان نجاح التطبيق او العمل الثوري قد تمنع القيام بأي نشاط يحدث بلبلة او اضطراباً في عقول الجماهير، حتى او اضطرت الى استعمال القسوة او القمع من اجل ذلك، كما انها تتجه الى حصر مجالات الجدل والحوار في الحدود التي تسمح بها المبادئ المتبناة. في هذا الجو نجد احيانا ما يسمى بديكتاتورية الحزب او بدكتاتورية الطبقة. والذي يدرس هذا الجو يلاحظ ان القسوة لا تمثل جزءا من الأيديولوجية، فهي تظهر في سلوك الحاكمين ولا تظهر في مبادئهم. على الفرد ان يتحرك في حدود الاطار والمبادئ المتبناة، وعليه ان يذعن للأمر الذي يواجه اليه دون ان يناقش مناقشة تشتم منها ريح المعارضة. وتشتد قسوة هذا النظام حين يكون مصاحبا بتسلط افراد يهمهم ان يبقوا في موضع السيطرة والتحكم فالحاكمون حينئذ يتحولون الى ارهابيين يعصفون بمن يشتبهون فيه لمجرد حدوث الشبهة. وتمتد حدود بطشهم وانتقاداتهم الى دائرة اوسع من دائرة من يتهمونه. فالأصدقاء والأقرباء بل ربما من أجلستهم الصدفة مع المتهم قد يلقون من التنكيل ومن الاضطهاد ما لا يمكن لأحد تبريره.وكثرا ما نجد في مثل هذه الظروف ان هناك مخاوف تنشأ بين الجماهير دون ان يكون لها سبب ظاهر. كما يحدث ان تدعو السلطات الناس احيانا الى ابداء رأيهم في مشكلة ما او الاشتراك في مناقشة فكرة معينة، ولكن كثرا من الناس يحجمون عن ذلك، بل أحيانا نجد الناس يحللون على انفسهم ما لا يحرمه النظام او السلطة القائمة.

ويتوقف نجاح الديكتاتوريات بجميع أنواعها على قدراتها ومهاراتها في اجتذاب مرضى النفوس لتتولى حراسة النظام ولتدبر له المصفقين والمتشبثين به. وقد ظهر من بين هؤلاء المرضى اذكياء او عباقرة يستغلون مواهبهم في الباس اتجاهات الدكتاتورية وزيف النظام ثوبا ذا بريق فلسفي في مظهره، مضلل في جوهرة في هذا الجو ينعم المتسلقون الذين يمتد طموحهم الى أفاق ابعد مستوى كفاءتهم بمستقبل النظام التسابق الى التطوع لان يكونوا جلادين وبعض هذه الدول حين تتبنى نوعا من ديمقراطية الحكم تكون ديمقراطية مظهرية. ومن وسائل حكام هذا البعض من الدول لاجتذاب الاحترام او فرض

الاذعان التظاهر بالحكمة التروية او ادعاء العصمة التي تجعل انتقاد الناس لهم تجاوزا وعدوانا. انهم يحيطون أنفسهم بنوع من القدسية التي لا تسمح للمعارضة بأن تعيش وتطور تقاليدها. ويكون فيهم من الحرص على البقاء في موقع الحاكمين ما لا يسمح بظهور منافس. كل مشتغل بالسياسة غيرهم ينبغي ان يعتبر نفسه وان يعتبره الناس اقل كفاءة ودراية. وبقدر التفاف الناس حول المعارض او المنافس تقرر درجة خطورته وإجراءات مضايقته، ومألوف الديمقراطيات المظهرية ان يسمع الناس عن اجراءات العنف ضد المعارضين، وعن المعتقلات والحبس الاحتياطي وعن انتهاك حرمة البيوت بقصد تفتيشها والإطلاع على كل شيء فيها، وكذلك عن تضييق فرص التجمع وإبداء الرأي. ان ما يعنيه هؤلاء بالديمقراطية شيء تألف منه الديمقراطية. بل كأن ما يقصده هؤلاء بالديمقراطية وفقا لسياستهم وما يجري على أيديهم هو ان تصدر في فكرك وسلوكك عن ارادة حرة متطابقة تماما مع ما يريده الحاكم والواقع ان هذه الدول تخسر كثيرا حين يقف حكامها هذا الموقف أنهم يقضون على حرية التعبير، ويحرمون بلادهم من فكر القلة المتنورة المحدودة العدد التي فيها.

وبعض الحكام في هذه الدول يكونون اكثر صراحة مع شعوبهم فيعلنونها ديكتاتورية. والواقع ان أسوأ انواع الديكتاتوريات ينمو في هذه الظروف حيث يجد في الجهل خصوبة يترعرع فيها الاستبداد. وتخضع الشعوب في هذا الجو. وتبدو حريصة على السلامة أيا كن ثمنها. وحينما تجد هذه الشعوب من الحاكمين من يعطيها حرية التفكير وحرية التعبير فإنها تظهر عجزا عن ممارسة حقوقها وحرياتها. ويظلمها المتعلمون حين يصفونها بأنها سلبية تقف امام المشكلات موقف المتفرج. فالواقع انها ليس لديها من وضوح الرؤية ما يجعلها ايجابية انها تنتظر من يقود ولكنها لا تعرف شيئا عن الطريق. وما يسمى "الاطار الاجتماعي" بالنسبة لها شيء مائع لا حدود له.

مسالك التفكير في الاهداف التربوية:

ونحن اذا راعينا الاطار الاجتماعي للدولة وجدنا اننا يمكننا ان نميز فيه بين مسالك ثلاثة لتحديد الاهداف التربوية:

المسلك الاول هو مسك الايديولوجيات المتسلطة التي يتبناها مجتمع ما او تفرض على مجتمع ما بقصد تشكيل طريقة الحياة فيه وطبعها بطابع معين. فعل ذلك " بينيتو موسوليني Benito Mussolini" (1883 – 1945) في فترة حكمه لايطاليا (1922 – 1943). فقد استطاع بعون المفكرين والمربين من اعوانه ان يتخذوا من المدارس وسيلة لنشر المبادئ الفاشستية. بل وبلغ بهم الامر في تزييف الحقائق ان البسو الفاشستية ثوب المسيحية، وخلقوا لها ولقادتها مكانا في الدين (12). وفعل ذلك ايضاً " ادولف هتلر Adolf Hitler"، (1889 – 1945) في فترة حكمه لألمانيا (1933 – 1945). وكان هتلر قبل حكمه قد كتب كتابه " كفاحي Mein Kampf" في العشرينيات وضمنه فلسفته العامة. وكان من ضمن ما اشتمل عليه الكتاب اراؤه التربوية. كان هتلر يتجه الى بناء دولة جماعية عنصرية منيعة عسكرياً. ولم يكن صعباً عليه ان يقدم اهدافا تربوية واضحة محددة، بل وان يبدي رأيه في مواد الدراسة والأهمية النسبية لكل منها. وفي زمنه كان لهتلر وللحزب النازي كل السلطة. كان على الجميع ان يتقبل هذه الاهداف كما يتقبل غيرها من الاجراءات اذ لم يكن في وسع أي انسان إلا ان يمتثل ويطيع بدون مناقشة. لم تكن هناك مهادنة للخصوم ولا تسامح في النقد. المسلك الثاني لتحديد الاهداف التربوية هو مسلك المنبر الحواري الذي تستخدم فيه مجالات المناقشة يعطي كل انسان الحق في ان يعبر عن وجهة نظره. من حق كل انسان ان يتحدث عن اهداف التربية وعن غيرها فيبدي رأيه، وينتقد رأي الآخرين. فيبدو هذا الجدل والحوار في الاحاديث العامة والمناقشات وفي المقالات الصحفية، والأحاديث الاذاعية والمطبوعات والمختلفة ونحو ذلك هذه الطريقة تهيئ الظروف لاحتكاك الاراء عن طريق الاخذ والرد في مختلف المشكلات. ولكن يتم ذلك في مجتمع ما ينبغي ان يكون في نظام هذا المجتمع شيء من المرونة التي تسمح بحرية التفكير، وتسمح للأفراد ان يعبروا عن آرائهم ويوصلوها لمن يشاءون بالطريقة التي يختارونها، كما تسمح لهم على نحو ما ذكرناه من قبل بأن يخطئوا بل وتتسامح معهم عندما يشط بهم التفكير أحيانا والدولة تهيئ كل ذلك ايمانا منها بقيمة الافراد وبأنهم يمنوا ان يقدموا آراء مفيدة في

المشكلات العامة، ومن هذه المشكلات ما يتصل بتطوير أهداف التربية. والدولة التي يتم فيها ذلك عادة دولة تطور النظام التعليمي فيها ببطء، وعلى امتداد زمن طويل، وصار يستمتع بتقاليد تضمن استقراره واسمراره. فإذا ما جد شيء في فلسفة النظام انبرى كل قادر على ابداء الرأي لتقديم وجهة نظره، بصرف النظر عن مجال عمله وعن مدى المساهمة بطبيعة الميدان.

ومن اجل توضيح ما يحدث في هذه المجتمعات نقرر ان من الاهداف التربوية ما هو بسيط المستوى لا يثير عادة حول مضمونه ما يمكن ان يسمى جدلاً. ومن أمثلة ذلك (امداد كل متعلم وفقا لقدراته واستعداداته بنوع من التدريب يساعده على تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس في مجابهة مطالب الحياة) هذا النوع من الاهداف يلقى في الغالب موافقة اجماعية. وهناك نوع ثان من الاهداف التربوية قد يثير جدلا بسيطا غير متشعب. وهذا ما نتوقعه عن وضع هدف مثل (ايقاظ اهتمام المتعلمين بالمعرفة وتذوقها) فقد تقرر البعض ان تحصل المعرفة والتقديم فيها امر له قيمته في حد ذاته بصرف النظر عما يترتب عليه من كسب مادي او منفعة للغير او تحصيل مركز اجتماعي، بل حتى او راحة نفسية. بمعنى ان المعرفة تطلب ويهتم بها لأنها معرفة. هذا اتجاه يمكن تحديه ومعارضته باتجاه مضاد. ثم هناك نوع ثالث من الاهداف يثير قلقا ويثير حوله جدلا متشعبا. فنحن نتوقع عند اقتراح هدف مثل (العمل على تنشئة جيل ذي عقلية ناقدة فاحصة) ان يتشعب الجدل بين المؤيدين. ويمكننا ان يقدم النماذج الآتية لبعض الآراء التي يحتمل تقديمها فيما يتصل بهذا الهدف:

أ. أؤيد هذا الهدف، فنحن في مجتمع حر. ولا يمكن للحر ان يمارس حريته في التفكير، ثم حريته في التعبير ما لم يكن قد تدرب على التحليل، واختبار ما يمر به من آراء وظواهر، حتى يصير ذا عقلية ناقدة فاحصة.

ب. أعارض التصريح بهذا الهدف لأنه سيزيد من متاعب السلطات، بل من متاعب الناس جميعا. وسيؤدي الى تضييع كثير من الوقت والجهد في عمليات النقاش والجدل.

ج. باسم الدين أؤيد هذا الهدف، فذو العقلية الناقدة الفاحصة سيصل الى مستوى رفيع من الايمان حيث ان ايمانه سيكون مبنيا على دراسة ومعرفة، وعلى دحض لكل الشكوك التي تهز العقيدة.

د. باسم الدين أعارض هذا الهدف، فنحن في عالم تشوبه الآن نزاعات مادية، وتيارات الحادية. وينبغي ان نضع حدود للمجالات التي يمكن ان يتصل بها فكرياً، وان نعلم الفرد أنه لا يمكنه ان يخضع كل شيء لرأيه او تجربته. فبذلك نستطيع ان نهيئ له طريقا بعيدا عن مهاوي الانزلاق والاندفاع في تيار الضلال.

ه. سلوا التاريخ: هل حدثت تطورات تقدمية في ميادين العلم والأخلاق والنظم الاجتماعية والسياسية إلا بفضل ذوي العقليات المتحررة الناقدة؟ ينبغي ان نعمل لدعم هذا الهدف حتى نمد السبيل لانطلاق عقليات النابغين وتهيئة الفرصة لمجتمع كي ينتفع بهم.

و. سلوا التاريخ: هل حدثت القلاقل والمتاعب لمختلف السلطات وفي مختلف العصور إلا بسبب ذوي العقلية الناقدة الفاحصة؟ فهؤلاء لم يعجبهم ما رأوه في مجتمعاتهم، فانطلقت ألسنتهم تدعو الناس الى ما تصورته خيراً، ثم انطلقت تدعوهم الى الخروج على العرف والمألوف في بعض الميادين. اني من اجل حياة اجتماعية هادئة خالية من الاضطرابات أعارض هذا الهدف.

ز. يشير ما تقدم الى ان الاهتمام بإبداء الرأي في أهداف التربية لا يقتصر على التربويين وحدهم. فعند اقتراح اضافة هدف جديد او تعديل هدف قائم يشترك في الحوار كل من له رأي يحب ان يتقدم به. ويتوقف تشعب الحوار وعمقه على طبيعية الهدف وخطورته. فإذا اثار الهدف حوله كثير من الجدل تجمعت حصيلة من المناقشات والآراء المتنوعة. ومناقشة مثل هذه الآراء وتصفيتها والوصول الى حكم قاطع او شبه قاطع فيما يتصل بقبول الهدف او رفضه امر يقوم فلاسفة التربية. بمعنى ان الفحص الدقيق وتحليل الجوانب المعقدة للمشكلة جزء من

مسئوليتهم. وقد يتصل هؤلاء الفلاسفة بجوار ذلك بميادين معرفته يحاولون ان يجدوا في موادها ما يساعدهم على حل المشكلة حلا شاملا يقرر مصير الهدف.

أما المسلك الثالث فهو مسلك مجتمعات تقف على مفترق الطرق بين النظم التعليمية التي تطورت على مر العصور، واتخذت لها شكلا متميزا وطابعا خاصا كما هو الحال في بعض النظم الغربية، وهي نظم تناسب هذه الدول، وتناسب ظروفها ونوع الحياة فيها، وبين النظم التي ظهرت في دول تبنت أيدلوجيات معينة وحالفها التوفيق في تطبيقها. وهذه المجتمعات التي تقف في مفترق الطرق هي عادة مجموعة من المجتمعات النامية تتطلع في حيرة الوقت يمر على كثير من هذه الدول وهي واقفة تقريبا حيث هي واقفة باستمرار تعاني من قسوة الظروف، وضعف الموارد، وبعد الشقة بينها وبين الدول المتقدمة دون ان يتضح لها طريق المفر.

كثير من هذه الدول يعاني حيرة في مجال التربية وهذا أمر عادي. وفي بعض هذه الدول قد تتوفر كفاءات متنوعة ولو أنها محدودة العدد. ولكن الذي يعوق الانتفاع بهذه الكفاءات أحيانا على أكمل وجه ان قسما من اصحابها متأثر الى حد كبير بالدول التي تلقى تعليمه فيها، معزول الى حد كبير أيضا.على واقع الحياة الاجتماعية في بلده بل ان كثيرا منهم اقرب الى نوع الخبرة الاجنبية المستوردة. وأحيانا يعوق الانتفاع بهذه الكفاءات وقوع البلاد في قبضة ديكتاتورية لا يهمها إلا ان تحكم وان تطول مدة حكمها. ففي مثل هذه الحال يستولى على مرافق الدولة ومصالحها أعوان الديكتاتور. وهؤلاء قد يفسدون الامور وقد يوفقون تبعا للظروف التي تحيط بهم. ومن الحقائق التي ينبغي تقريرها في هذا السياق ان عددا من الاكفاء يحاول ان يسلك في حياته مسلكا يبين به انه متميز عن محيطه الاجتماعي. ويعطي انطباعا ولوناً زائفا بأنه ينتمي الى ثقافة أجنبية يشعر بأنها متفوقة على ثقافة قومه. وهذه الظاهرة واضحة بالذات بين بعض الشعوب الافريقية التي كانت تعاني مما يمكن ان نسميه (فراغاً ثقافياً) فلما وقعت تحت يد المستعمر استطاع ان يشكل فريقا من أبنائها وفقا للنموذج الذي تصوره لتنشئتهم. وتأثير هؤلاء في حل مشكلات قومهم ومن بينها المشكلات التربوية يكون ضعيفا للغاية مهما كانت درجة طموحهم لأنهم لا يبدأون عادة من عميق للواقع.

ونحن نلمس حيرة بعض هذه الدول عندما يتحقق لها الاستقلال وتترك ادارتها للمواطنين من بينها. فهؤلاء المواطنون الذين يتولون الامر يجدون أنفسهم امام مخلفات من الاعباء الثقيلة في جميع القطاعات ومنها قطاع التعلم. وهناك عادة في غير مجال التربية احتجاجات لهذه الدول تتصل بالمستشفيات وبالماء والكهرباء وتعبيد الطرق وتيسير وسائل النقل والاتصال وإقامة الجسور وما الى ذلك. وكثرا ما يلمس المواطنون أنفسهم ضعف الامكانات المادية والبشرية المتيسرة لهم عن مواجهة هذه الاعباء، بل كثيرا ما يؤيد هؤلاء المواطنون قادتهم حين يمدون أيديهم الى الدول الاجنبية يستجدون عونها وخبرتها، وحتى لو تم ذلك في مقابل تنازلات تتصل بسيادة الامة واستقلالها.

ويظهر ضعف هذه الدول في مواجهة مشكلات التربية عندما تحاول الاعداد المحددة من المهتمين بالتعليم فيها مراجعة ما هو قائم، والاتجاه الى وضع فلسفة تربوية ذات معالم واضحة. ان عجز القوم يتجلى فيما يصدر عنهم من عبارات تتصل بالمؤسسات التربوية، ويبدو هذا العجز واضحا عندما يحالون وضع أهدافهم التربوية. ففيما يخص مؤسسات التعليم تصدر عنهم عبارات تكسوها مسحة حماسية مثل: (نحن لا نحتاج الى مبان مدرسية لكي نعلم، ونحن لا نحتاج الى معلمين متدربين لكي يعلموا. سنعلم في كل مكان. وسنعلم بأي إنسان، اما أهدافهم التربوية فإنهم يقفون فيها عند الصيغ العامة الصالحة لكل زمان ومكان، والتي لا يمكن الاسترشاد بها في شيء. ومن العبارات التقليدية التي نسمعها في مثل هذه الدول ان التربية فيها تهدف الى (اعداد المواطن الصالح) او (اعداد المواطن الصالح للمجتمع الصالح) وهذا الهدف في جوهره سليم ولكنه عام الى حد أنه حد لا يفيد في تحديد الوسائل اللازمة لتحقيقه. وحين نجد بعض تصوغ أهدافها بهذه الصورة في عبارات عامة نستدل من ذلك على غموض الغاية، ووعورة الطريق، وتخبط القائمين على شئون التربية فيها.

ليس معنى ذلك ان مثل هذه الدول لن تجد لها مخرجا من تلك الازمات التي تواجهها في المحيط التربوي. ان من الممكن للقلة المتعلمة فيها على نحو ما أشرنا من قبل ان تبدأ في دولتها بتحليل واقعها الثقافي تحيلاً شاملاً وان تحدد مشكلاتها

واحتياجاتها الاجتماعية والاقتصادية هذه بداية قد توصل الى أهداف تربوية او الى نوع من المعالم الهادية مهما قيل فيها فأنها ستكون اقل من عموميتها مما ذكرناه، وستصلح لان تكون منطلقات للعمل، والتنظيم التربويين. وبتطور هذه المجتمعات وزيادة امكاناتها المادية والبشرية ثم بتعقد حاجاتها الاجتماعية والاقتصادية ستظهر فيها غايات تربوية جديدة يستجيب لها النظام التعليمي، أنها ستتمكن من الانفتاح الذكي على غيرها من المجتمعات بشكل يهيئ لها ولنظمها التربوية خصوبة وإثراءً ثقافياً يمكنها من انطلاق متزايد.

الاثراء الثقافي والنظم التعليمية

يحدث الاثراء الثقافي فيما يتصل بالنظم التعليمية عن طريق الاقتباس والنقل كما يحدث عن طريق النمو الذاتي فيما يتصل بالاقتباس والنقل نقرر اننا حين نتحدث عن ثقافة المجتمع ونؤكد اهميتها وضرورة الاستجابة لمتطلباتها لا نعني ان كل دولة سوف تنطوي او تنعزل ثقافيا عن غيرها. فعلى المستوى العالمي تحدث دراسات في مختلف الفروع النفسية والتربوية، وتكون ذات نتائج عامة، كتلك التي تتصل بخصائص مراحل النمو وتنظيم المناهج وابتداع طرق تدريس جديدة تستحدث وهذه كلها جوانب لا يمكن الادعاء بأنه يجب قصر الافادة منها على المجتمع الذي قدمت فيه.

الواقع ان الاستفادة من خبرات بعض الدول وما فيها من معرفة ومواد تعليمية امر غير جديد. فنحن عندما نرجع الى العصور الوسطى مثلا نجد ان معاهد التعليم في المجتمعات الغربية كانت مؤسسات دينية ترعاها بعض المنظمات المسيحية. ولم يكن لهذه المعاهد شأن فيما يتصل بأعداد الناس للحياة. ثم حدوث في هذه الفترة تأثير عربي بدأ في اسبانيا وقاد الى اهتمام الغرب ببعض المواد العلمانية او غير ذات المسحة الدينية مثل الرياضيات والطب والعلوم الطبيعية ولا تزال بعض المعارف التي أخذها الغربيون عن العرب وكذلك بعض المصطلحات تقدم في أسمائها العربية. ما وجد الغربيون حرجا في نقل بعض المعارف الى ثقافتهم والاهتمام بها في برامجهم التربوية. ومع انهم تعمقوا

وطوروا فيما اخذوه عن العرب ما حدثت محاولة لتغيير الاسماء العربية لبعض المواد كالجبر او لتخليص لغتهم من المفردات العربية التي دخلت فيها وما أكثرها وفي عبارة موجزة يمكن ان نقول: اهتم الغربيون ببعض معارف العرب وعلومهم، فنقلوها عنهم، وترتب على ذلك ان حدث في المجتمعات الغربية نوع من الاثراء والثقافي انعكس على محتوى الدراسة، ادى الى احدث ميادين اهتمام جديدة امام الدارسين.

وحين ننتقل الى العصر الحديث نجد ان هناك مشكلات تربوية تشابه في مواجهتها عدة دول مثل فترة التعليم الإلزامي، نتظيم التعليم الثانوي، الانتقاء للتعليم الجامعي، التوسع في التعليم العالي، تدريب المعلمين في اثناء الخدمة، طرق تدريس بعض المواد، تكنلوجيا التعليم... وهناك دراسات ميدانية تظهر في بعض الدول، ثم هناك مؤتمرات ومطبوعات تتناول بالتحليل بعض المشكلات كما تحلل ما يظهر حولها من نظريات وآراء. كل هذه نواح لا يمكن القول بان الإفادة منها ينبغي الا تتعدى حدود البلد الذي قدمت فيه. وهذا هو السبب في ان التربويون في الدول المختلفة عندما ينشغلون بتطوير النظام التربوي في ناحية معينة او في مرحلة منه يهتمون بدراسة وتتبع منجزات الدول الأخرى في ذلك. وهم في كثر من الأحيان يتأثرون بخبرات الدول الأجنبية، ويسهمون عن هذا الطريق في احداث اثراء ثقافي له انعكاساته على النظام التعليمي في بلادهم. وأياً كان الامر فان هذا يرينا أهمية الدراسات التربوية المقارنة باعتبارها وسيلة اثراء وإصلاح تربوي.

والإثراء الثقافي ينتج عن النقل والاقتباس يتجاوز أحيانا الحدود ونحن نقرر في هذا السياق اننا لا يمكننا ان ننقل كل ما نطلع عليه مع توقع نفس النتائج التي حدثت في غير بلادنا دون متاعب ودون اعداد لذلك صحيح ان هناك عناصر في النظم الاجنبية قد يمكننا ادخالها على النظام التعليمي وعلى محتواه بعد ان نعد عدة البدء فتسير في شيء من اليسر والانسياب فالتوسع في الخدمات التي تقدم للطلاب وفي المح الدراسية، او انشاء اقسام تخصصية جديدة، او تطوير اعداد المعلمين لمرحلة معينة، لو تطوير تعليم مادة معينة مثلا من الامور التي قد تنساب على الرغم من ضخامتها وضخامة

نتائجها الى محيطنا الثقافي بسهولة. ولكن هناك عناصر اخرى لا تتيسر لنا هذه السهولة في نقلها الى محيطنا الثقافي او الافادة منها. وبعض هذه العناصر قد يبدو بسيطا ولكنه ليس في الواقع بالسهولة التي يبدو بها ، او التي يتصوره بها بعض الذين يأخذون الامور ببساطة.ولكي نوضح صعوبة بعض الامور التي تبدو بسيطة نشير الى القلق الذي حدث في العالم العربي منذ اوائل السبعينيات ازاء انصراف الشباب المتعلم عن الميادين العملية حتى المتصلة منها بتخصصه. واجه بعض المهتمين بالشئون التربوية ذلك كما واجهوا مشكلة النظرة المتواضعة الى العمل اليدوي وكذلك انصراف الطلاب عن المدارس الثانوية الفنية. وجريا وراء بريق ما يحدث في بعض الدول الاشتراكية من تدريب الطلاب على العمل المنتج ظن هذا الفريق من المشتغلين بشئون التربية ان في ادخال المواد العلمية في محتوى الدراسة بمختلف انواع المدارس الابتدائية والثانوية علاجا لهذه الحال وقامت بعض الدول العربية بتطبيق ذلك ولكننا نحن الدارسين في مجالات السياسية التربوية والنظم التعليمية لسنا من المتفائلين الذين يتوقعون حل المشكلة بهذا الاجراء فالأمر اعمق مما يبدو به. انه امر الجو الاجتماعي الذي ينعكس على النظام التعليمي وما يجري في داخل المدارس ويكفي في هذا السياق ان نشير الى ان المدارس الخاصة لأولاد الخاصة في بريطانيا The public Schools يمارس فيها التلاميذ من نشاط العمل الانتاجي ومن العمل اليدوي ما قد يزيد حجماً ويتواضع نوعا عما يجري في مدارس الدولة هناك بل وعما يجري في كثير من الدول الاشتراكية. ومع ذلك يكون الاحساس بالطبقة بين خريجي هذه المدارس الخاصة قوياً ، وتكون نظريتهم الى العمل اليدوي والى المشتغلين به نظرة متواضعة. سبب ذلك ان الجو الاجتماعي المنعكس على هذه المدارس الخاصة وهو الجو السائد في بريطانيا يتعرف بالطبقية ، وينظر الى هذه المدارس على انها مدارس الصفوة والطبقة الحاكمة. فنحن اذن لا يمكننا ان نغفل ثقافة المجتمع. والمجتمع العربي وان كانت بعض حكوماته قد تبنت نظرة فيها سمو بالعمل والعاملين لا يزال ينظر نظرة فيها تمييز بين مناشط الحياة ، بل وفيها تمييز بين فئات المجتمع. ونحن عندما نواجه مشكلة مثل هذه

ينبغي ان نسلك فيها مسلك الدراسات. التي تدور في اطار فلسفة النظام التعليمي، حيث تهتم بتحليل ما تتناوله من الظواهر التربوية، وتهتم بمعرفة المجريات التي جعلتها على ما هي عليه. والمشتغلون بهذا النوع من الدراسات يسلكون مسلك الحذر عندما يحاولون مواجهة مشكلة تربوية، او يتجهون الى تطعيم النظم التعليمية بعناصر من الثقافات الاخرى. واحدى مهامهم عند النقل او التطعيم والثقافي العمل تهيئة المناخ الثقافي والمناسب، او اختيار العناصر الصالحة للمناخ الثقافي القائم.

ان فهم الجوانب التي ننقلها، وفهم المناخ الثقافي الذي ننقل عنه، ثم فهم المناخ الثقافي الذي ننقل اليه يجعلنا ذوي بصيرة حصيفة فيما يتصل بتقدير المناسب مما نختار، وكذلك فيما يتصل بتقدير احتمالات النجاح، وبالتنبؤ بنوعية المشكلات والصعوبات التي تواجهنا ان الاتصال بالنظم الاخرى قد يتم عن طريق البعثات الزيارات والمؤتمرات الدولية والوثائق والمؤلفات وما الى ذلك مما يساعد على اخذ صورة عن النظام التعليمي وعن محتواه. ولكن وضع ما يعرفه الانسان عن طريق الاتصال بنظام ما موضع الاستفادة يقتضي دراسة تحليلية على مستوى أعمق، ويقتضي فهما يساعد على تحديد المناسب لظروفنا. ولنتذكر ان وحدة المصطلح المتصل بالنظام التعليمي في عدة دول لا يعني دائما نفس الشئ بالنسبة لكل دولة. فنحن حين نستعرض (التعليم الالزامي) مثلا في البلاد التي طبقته نجد ان الظروف الاقتصادية والاجتماعية والخدمات المتاحة للاطفال عن طريق الدولة والحالة المناخية كانت ضمن العوامل التي أخذت في الاعتبار عند تحديد سن البدء بالالتزام وفيما يتصل بالسن التي ينتهي عندها الالتزام نجدها مرتبطة بعوامل مثل النظام السياسي القائم وما يتطلبه من وعي في الجماهير، ثم مدى توفر المعلمين اللازمين ومدى حاجة سوق العمل الى القوى البشرية.

معنى ذلك ان النظم التربوية لا يمكننا ان نصل فيها الى صورة معيارية على المستوى العالمي. وهذا أيضا يدفعنا الى ان نقرر في هذا السياق ان الاستعانة بالخبراء الاجانب في الاصلاحات التربوية امر لا يمكن ان يتم إلا في حدود معينة، ولا يمكن ان

يصل الى نتيجة فعالة إلا اذا كانت هناك عناصر وطنية تقوم بمساعدة هؤلاء الخبراء الاجانب على فهم القائم والنفاذ الى اسرار المحيط الثقافي.

فإذا ما انتقلنا من موضوع الاقتباس والنقل عن الثقافات الاجنبية الى موضوع الاثراء الذي يحدث عن طريق النمو والتطوير الذاتي وجدنا ان الآراء والنظريات التي تظهر في المجتمع نفسه هي الاساس في ذلك. وهذه الآراء والنظريات مهما تأصلت وامتدت جذورها الى الثقافة الوطنية تختلف فيما بينها من حيث امكانية التطبيق المباشر والتعميم ومن حيث الحاجة الى التجريب قبل اتخاذ قرار.

النظام التعليمي بين المختصين

قد ترجع بعض الهزات والاضطرابات في النظام التعليمي بالدول النامية أحيانا الى الخلط بين الدوائر التي يمكن ان يتحرك فيها(المختصون) وحدهم والدوائر التي ينبغي ان يستعينوا فيها (بالمختصين) فوزير التربية مثلا هو المختص رسميا بتنفيذ السياسة التربوية الدولية. وهو مختص بإدارة شؤونها وبالإعداد لمواجهة مشكلاتها وهو المسئول عنها امام المجالس النيابية باعتباره قمة السلطة التربوية. ووزير التربية لا تقف مسئوليته عند حدود التربية، فهو أحد أعضاء مجلس الوزراء المسئولين عن السياسة العامة للدولة مسئولية تضامنية. ومن ثم كان الاساس الذي يقوم عليه اختياره سياسيا في طبيعته. معنى ذلك أنه لا يشترط فيه ان يكون (مختصاً) في الدراسات التربوية. ولكن ذلك لا يعفيه من مسئولية توفير جهاز فني من المختصين في فورع التربية كي ترجع اليهم وزارته، وتستعين بهم في مختلف المجالات الفنية.

والواقع ان الاستعانة بالمختصين في مختلف المنظمات التي تعني بالشئون العامة امر متعارف عليه بالنسبة للدولة المتقدمة. فالصحف التي تهتم بشئون المجتمع يكون لها مستشارون متخصصون في مختلف المجالات ومنها مجال التربية. وبعض الاحزاب السياسية الكبيرة في أوربا يتعاون معها تربيون مختصون ينتمون الى الحزب، وهم يعتبرون مرجعا للحزب في رسم سياسته التربوية او نقد السياسات الاخرى. ونحن نرجو ان يكون لمختلف التنظيمات التي تتناول او تتصرف في شئون التربية في بلادنا هيئات

فنية استشارية تتعاون معها. وفي هذا السياق يهمنا ان نؤكد اننا لا نميل الى ما يحدث احيانا من اختيار المتخصصين لشغل بعض الوظائف الادارية الكبيرة وتحويلهم الى مختصين. فحظنا من المختصين التربويين محددة. وتدل الملاحظة العادية على ان كثيرا من الكفاءات قد توقف نموها او ذبلت حين انشغل اصحابها بأمور ادارية تختلف في طبيعتها عن مجال الدراسة والبحث العلمي فلنهيئ للمتخصصين كل الظروف التي تساعدهم على الانطلاق في دراساتهم. ولنهيئ لهم بيئة علمية منفتحة على ما يدور في الدنيا في محيط تخصصهم، ولنتخذ منهم مرجعا للشئون الفنية حتى نتفادى العثرات ونتحاشى التورط في اخطاء خطيرة. كما نرجو ألا يلبس المختصون على مختلف مستوياتهم مسوح المختصين، وان يتأكدوا أنه لا يضرهم ولا يغض من شأنهم عدم وجود اجابات فورية او حلول عاجلة في حوزتهم للمشكلات التي تظهر. ولكن يضيرهم ألا يرجعوا الى الفنيين الذين يعرفون او يمكنهم ان يبحثوا متلمسين طريق المعرفة.ان الاجراءات التي يتم تنفيذها في المحيط التربوي ستكون اكثر فعالية لم تم الرجوع بشأنها الى المختصين.

البناء الوطني للنظام التعليمي

النظام التعليمي مع اننا نتحدث عنه مستقبلاً ينبغي ان يتم بناؤه وأن تعالج مشكلاته ملتحماً مع الاطار الوطني العام للدولة. فتقرير أهداف التربية، والمبادئ التي يقوم عليها نظام التعليم، ثم تمويل التعليم وإداراته من الامور التي لا يمكن تقريرها او معالجة مشكلاتها بمعزل عن سائر مؤسسات الدولة وتنظيماتها. قد يكون واضح المعقولة أي ان تستعين السلطة بالتربويين عند اصدار قرارات تتصل بهذه النواحي او بمعالجة بعض المشكلات المتصلة فيها. فالسياسيون عادة يهدفون الى تحقيق أفضل ما يمكن تحقيقه من نتائج وتبنى افضل قرار يمكن الوصول اليه. ومن هنا نجد التنظيمات السياسية المتطورة تستعين بالخبراء التربويين ذوي الكفاءة العالية عند بحث ما يتصل بشئون التعليم. اما القاء مسئولية اصدار القرار التربوي على المختصين التربويين وحدهم فأمر بعيد كل البعد عن مجريات السياسية المتطورة.

نحن مثلا اذا نظرنا الى ما اشرنا اليه من تقرير أهداف التربية ومعالجة المشكلات المتصلة بها وجدنا ان تقرير الاهداف يتصل بشكل الانسان الذي نريد بنائه، وبشكل المجتمع الذي نسعى إليه وبما يشبه ذلك من اسرار تشغل بال السياسيين ولا يستطيع السياسيون ان يكلوها الى غيرهم، صحيح ان أمور بعض الدول الناشئة تكون مضطربة، وتكون امور الحياة مطبوعة بطابع الارتجال، وصحيح ان السلطات في هذه الدول لا تعرف لنفسها اهدافا واضحة او طريقا ذا معالم هادية. ولكن مثل هذا المناخ السياسي لا يعني ان هناك فرصة سانحة للتربويين كي يستقلوا بشئون التربية، فهم ليسوا سلطة تنفيذية وهم ليسوا وحدهم مهما بلغت درجة كفائتهم أصحاب الحق في تقرير مصير الامة. ينبغي اذن ان تعمل السلطات مع التربويين وان يسيروا معا فيما يتصل بتطوير النظام التعليمي، وان يصححوا مسارهم كلما اكتشفوا أخطائهم. بهذا تتهيأ فرصة النضج السياسي وفرصة توفير الخبرات التربوية الحصيفة: فالمعرفة، والممارسة، والاندماج في الحياة الاجتماعية، والكشف عن الاحتياجات الحقيقية ونحو ذلك امور تساعد على توفير هذه الخبرات.

وإذا أردنا مثالا لمشكلة تتصل بالأهداف التربوية ونعني بذلك احدى المشكلات التي تستوجب التعاون بين السياسيين والتربويين فإننا يمكننا ان نقدم أحد الاهداف المشتركة بين النظم التعليمية في الدول المختلفة فالذين يرسمون السياسة التربوية او يبنون فلسفة التربية لمجتمع ما يوردون في العادة بين أهدافهم هدفا يتصل بتربية الناشئين على الولاء للمجتمع والإخلاص للنظام الاجتماعي القائم. وقد يكون لذلك الهدف انعكاساته فيما يتصل بقرير بعض المواد الدراسية واختيار موضوعات معينة. وربما تبدو الصلة واضحة تماما بين الهدف والوسائل التي اتخذت لتحقيقه. ولكن نجاح التربويين في أحكام الصلة بين الهدف وخطة تحقيقه لا يعني ان نطمئن الى ان كل قطاعات الشعب سيتحقق فيها ما نريد. فالسياسة العامة للدولة او تقاليد الحياة في البلد قد تحول دون تحقيق هذا الهدف في بعض فئات المجتمع فالذين يعانون من تمييز عنصري، والاقليات المضطهدة في بعض الدول مثلا قد يحدث لديهم ردود فعل

تؤدي الى حدوث شك في ولائهم للمجمع ونظامه والمشكلة بالنسبة لهؤلاء مشكلة سياسية في أساسها. والتربية لا تستطيع بمفردها حل هذه المشكلة. وكل ما تستطيع عمله هو الاسهام في بحث المشكلة، وفي محاولة وجود مخرج منها بالاشتراك مع السياسيين.

فإذا ما انتقلنا الى المبادئ التي يقوم عليها النظام التعليمي وجدنا ان مبدأ يستخدمه المتنافسون على السلطة والحكم في دعاياتهم ووعودهم ويتوسعون في التفسيرات المتصلة بتطبيقه. والمبدأ مقبول على المستوى العالمي بدون قيود تضاف اليه في العادة.ولكن ليس معنى تقبل المبدأ او اعلان دون قيود تفرضها ظروف الدولة وسياساتها العاملة. فالدولة تراعي عند الاخذ به أمور المقدرة المالية، كما تراعي الموائمة بين ميزانية التربية وباقي أبواب الميزانية وهكذا نجد ان التلاحم بين التربويين السلطات في تنفيذ هذا المبدأ أمر رئيس للغاية. لا يستطيع التربويون وحدهم ان يقرروا طبيعة الشوط الذي ينبغي ان يقطعوه في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية لان الأمر يتصل اتصالا مباشرا بالسياسية العامة للدولة، ويتصل به اتصالا مباشرا ما تستطيع الدولة ان تخصصه للتعليم من أموال.

تخصص الدولة عادة ميزانية للتربية. وقد تزيد هذه الميزانية عاما بعد عام ما اجل توسع او التطور. والمبالغ التي تخصصها الدولة للإنفاق على التربية مبالغ ضخمة في العادة. قد تبدو نسبة ما تخصصه احدى الدولة الغنية للتعليم شيئاً بسيطاً، لكنه حين يترجم الى أرقام دالة على وحدات نقدية يبدو مبلغا ضخما. وقد نجد ما تخصصه احدى الدول النامية لشئون التربية مبلغا بسيطا ولكننا في الغالب نجد ان نسبته الى الميزانية العامة كبيرة. وعلى ضوء هذه الحقيقة البسيطة يبدو معقولا ان تتدخل الدولة في شئون التربية، وان تكون مطمئنة الى ان الانفاق عليها يتم بالشكل الذي يقره كل مواطن واع كما يبدو من غير المعقول عزل الدولة عن شئون التربية.

قد يقدر التربويون بمساعدة بعض الفنيين الآخرين المبالغ اللازمة لمشروعات تربوية بعينها. ولكن الحكومة وحدها هي التي تعرف او تستطيع عن طريق أجهزتها

ان تحدد ما يمكن تخصيصه لميزانية التربية ومشروعاتها وسلطات الحكم في الدول النامية تحاول في ذلك التوفيق بين تيارات متعاكسة فهذه السلطات تواجه ضغوط الجماهير للتوسع في التعليم، وتواجه مطالب من المؤسسات المختلفة في الدولة تتصل بإمدادها بقوى بشرية ذات كفاءة نوعية يتم تدريبها عن طريق التعلم. هذان تياران يتجهان في صالح التربية والتوسع فيها. ولكن هناك تيارا ثالثاً يسير في اتجاه مضاد وهو يتلخص في مطالب ملحة تتصل بالتنظيم وبالإنتاج وبمشروعات متنوعة اخرى تحاول اجذاب موارد الدولة للإنفاق عليها. وهكذا تعتبر الموائمة إو قد يكون التخطيط الواعي مظهر حكمة السلطات في هذه الحالة. وإذا كانت السلطات لمركزية هي التي تقرر حدود ما تستطيع الاستجابة له من مطالب التربية، فهي أيضا التي تستطيع ان تقرر ما اذا كان التمويل سيتم مركزيا او ان لبعض السلطات المحلية ان تفرض في ضوء الواقع المحلي بعض الضرائب الاضافية التي تخصص حصيلتها لشئون التربية. هذه امور تؤكد مرة اخرى ضرورة وجود التحام قوى بين السياسة التربوية والإطار الوطني او السياسة العامة للدولة حتى يكون هناك نظام او نمو منتظم.

ان طابع الادارة التربوية لا يمكن عزله عن طابع الادارة السائدة في الدولة، ولا يوجد نوع من التنظيم الحكومي يترك النظام التعليمي دون نوع من تدخل السلطة المركزية في شئونه حتى لو اختفت وزارة التربية في هذا التنظيم. وحين يوجد نوع من الادارة الملحية او اللامركزية فان الحد الذي تسمح به الدولة لكل اقليم او منطقة من الاستقلال في ادارة شؤون التربية يتقرر في ضوء ما هو متوفر من الكفاءة البشرية، ومن التقاليد التربوية العامة.

وينمو النظام اللا مركزي عادة حيث لا يكون هناك قلق على مستوى القيادة العامة في الدولة يتصل بنقل افكار او اتجاهات معينة الى القاعدة وقد تصل الحرية التي تتيحها لا مركزية حينئذ الى الحد الذي يبدو به النظام وكأنه ليس للدولة اهتمام بما يجري في داخل المدرسة. كثيرا ما يبدو غريبا لبعض الناس ان يسمعوا او يشاهدوا مستوى الحرية الذي تتمتع به المدارس البريطانية من حيث عدم التقيد بمنهج، او

بكتاب مقرر، او بجدول حصص لمواد معينة تفرضها السلطة المركزية او السلطة المحلية. فالمدارس تضع خطتها لتحقيق مرامي متعارف عليها على جميع المستويات. والسلطات المحلية تتعاون مع المدارس كي يؤدي وظيفتها بنجاح. وقبضة السلطة المركزية على التعليم خفيفة لأنها ليست لها اهتمامات أعلى من مستوى طاقة السلطات المحلية.

وعلى العكس من ذلك تشتد قبضة السلطة المركزية على التعليم حين تهتم هذه السلطة بإيصال قدر من افكار معينة الى جميع الناشئين. فالإدارة في فرنسا مركزية. وإدارة التعليم تعبا لذلك مركزية. ويزيد من قبضة الفرنسيين على النظام التعليمي وعلى محتواه اهتمامهم بأن يكون هناك قدر من الثقافة العامة Culture general يربط بين جميع افراد الشعب ويضع اسس التفاهم بينهم. والأمر كذلك بالنسبة للدوال التي تفرض فيها ايديولوجيات تسلطية. معنى ذلك انه حين توجد على مستوى القيادات المركزية اهتمامات تتعلق بإيصال مبادئ وأفكار معينة الى القاعدة فان اهتمامها بمحتوى الدراسة وما يقدم للطالب فيها يزداد الى حد ان تتسلط هذه القيادات على كل محتويات النشاط المدرسي ومواد التربية.

والتدخل في شؤون التربية يتم احيانا على اعلى مستوى في الدولة حين تحدث تغيرات ثورية. النظام التعليمي بطبيعته وسيلة محافظة من وسائل الاستقرار وحماية طرق العيش المألوفة. ان تصميمه وبناءه لا يتم من أجل احداث تطوير او تغيير، بل من اجل ابقاء ما هو قائم وحمايته من التغيير ونحن عندما نعاود تصميم النظام التعليمي ومحتواه ليلائم ما حدث من تغيرات اجتماعية فإننا لا نتوقع ان يحدث هذا التلاؤم بطريقة فورية، فالتربية تتبع الطرق التي تسير فيها التغيرات الاجتماعية ولكنها تلاحقها تخطى بطيئة. وقد تكون للتغيرات متطلبات تربوية، وتكون مقدرة التربية على الاستجابة لهذه المتطلبات محددة. وأحيانا تتزايد الفجوة بين متطلبات التطور ومقدرة التربية على الاستجابة لها.

وهناك ايضا مشكلة التطور او التغير المستقبلي المجهول. وهذه المشكلة من الامور التي يشغل بها السياسيون والتربويون أنفسهم، ويتعاونون في الاستعداد لمواجهتها فنحن فيما يتصل بالمعارف البشرية في عصر تفجير معرفي: علم يتزايد، وفروع معرفية تبتكر، وأساليب جديدة للحياة تستحدث وكل ذلك يتطلب مقررات جديدة وطرقا جديدة في تربية الناشئين، وخاصة في الدول المتقدمة التي تعتبر مسرحا لكل ذلك. واحدى المشكلات التي تواجه التربية الآن في الدول الصناعية اعداد جماهير الناشئة بحيث يستطيعون العمل في وسائل الانتاج التي ستظهر عندما يشبهون، والتي لا يعرفها احد بعد. والتربويون وحدهم لا يمكنهم الانفراد بالإعداد يشبهون، والتي لا يعرفها أحد بعد. والتربويون وحدهم لا يمكنهم الانفراد بالإعداد لذلك، وإنما يمدون أيديهم الى كل المهتمين، ويفسحون لهم مجال العون والتدخل. أي ان التربويين قد يواجهون ما يشبه الدعوة الى التدخل. وقد لا يتدخل المسئولون حتى يتلقوا بالفعل دعوة التدخل. بعكس ما يحدث في حالة الثورات التحولية التي يترتب عليها تغيير اوضاع اجتماعية قائمة. فقادة الثورة لا ينظرون دعوة التربويين، ولكنهم يتدخلون مجرى التربية بما يتفق ومجرى الحياة الجديدة.

من هنا يتضح لنا ان الادارة التربوية هي احدى نقط التلاحم القوي بين النظام التعليمي والإطار الوطني العام. وقد يتكون جهاز الادارة التربوية على المستوى المركزي او على المستوى المحلي من جماعة لهم دراية بعملهم، وقد يكون معهم المتخصصين في مختلف الفروع التربوية او غيرها من يساعدهم على مواجهة المشكلات بكفاءة ونجاح، ولكن القدر المفروض على هذا النظام من الضبط والقدر المتاح له من الحرية، ثم ما يطرأ عليهما من تغيير امر لا يكون نابعا من المحيط التربوي وحده بقدر ما يكون راجعا الى الاطار القومي والسياسة العامة للدولة. وهذا امر لا غرابة فيه، فالنظام التعليمي ليس في جوهره سوى احد التنظيمات الفرعية المنبثقة على الاطار الوطني او السياسية العامة للدولة.

الفصل الخامس

الملامح العامة التربوية والتعليمية لبعض مدارس فلسفة التربية القديمة والمعاصرة

الفصل الخامس
الملامح العامة التربوية والتعليمية
لبعض مدارس فلسفة التربية القديمة والمعاصرة

لكل إنسان في الحياة فلسفة توجه سلوكه وتصرفاته، ويبنى عليها أحكامه. ويستتبع معينها في تفكيره، بمعنى أنه – بناء على ما عرف من معلومات وحصل من حقائق وخبرات علمية وغير علمية – يتخذ لنفسه طريقة يفهم بها الحياة، ويترجم مظاهرها لنفسه، وعلى اساس من الفلسفات والقدرات والاستعدادات الخاصة بالأفراد يسلك الناس سلوكا يختلف بعضه عن بعض، وتبدأ فعالهم في بعض الأحيان متضاربة او متقاربة.

والتربوي كأي فرد من الأفراد سواء أكان مدرسا أم إداريا أم مشرفا فنيا أم متصلا بالميدان التربوي بأي صلة له فلسفة خاصة به في حياته الفنية يحاول ان يطبقها في دراسة المشاكل التربوية والمسائل التعليمية التي تعرض له وحينئذ تبرز للتربوي فلسفة التربوية التي يبنى عليها مناهجه الدراسية تتميز بها تصرفاته خلال قيامه بمسؤولياته الفنية وسعة وراء الأهداف التي يعمل علم التربية على انجازها وقامت المدرسة من أجلها. ففلسفة التربية إذا معناها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية الملتصقة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص، من أجل حل مشاكل الشباب والمجتمع.

ولقد أخذت المناهج والتطبيقات التربوية العديدة دون شك من فلسفة الفلاسفة الذين سبقوا بالابتكار في هذا المضمار. ولقد تخالفوا فيما بينهم في مناهجهم التربوية بقدر ما بينهم من خلاف في الفلسفة التي تحكم آراءهم فأفلاطون مثلاً كان فيلسوفاً، وإذا كانت فلسفة التربية كما ذكرنا تهتم بالمناهج التربوية، والأسباب الداعية الى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات وكتب وغير ذلك، وبالكشف عن الأهداف التي تسعى التربية الى تحقيقها للفرد والمجتمع، فان علم التربية يهتم بالمناهج

والوسائل والطرق والأدوات نفسها التي تستخدم للوصول الى تلك الأهداف النابعة من فلسفة التربية، إنه يعني بالمعارف والمفاهيم التي تنطق بها التجارب، وتشير إليها الإحصاءات والمقارنات التربوية والممعن في أمر الفلسفات التربوية العديدة الي قامت وعاشت عبر الأزمان يجد أن أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة:

الأول: الاتجاه التسلطي Authoritarianism

ويتمثل في أن يكون المدرس مركز الدائرة في عملية التعلم والتعليم داخل إطار المنهج الدراسي. ويشار الى هذا الاتجاه كثيرا بأنه الفلسفة التقليدية في التربية (Traditionalism) او الفلسفة الجوهرية (Essentialism).

الثاني: الاتجاه الديمقراطي Democratic

ويقتضي بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره في العلميات التربوية والمناهج الدراسية بحيث يتعاونان في التخطيط لها وينفذان معا ما قاما بتخطيه. ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية (Progressivism).

الثالث: اتجاه التحرر المطلق Laissez Faire

ويقوم على مركزة الطفل في العملية التربوية الدراسية مركزة تطلق له عنان التصرف دون ان يتلقى أي توجيه من المدرس. ويمثل هذا الاتجاه (الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية) وفي ما يأتي نماذج من هذه المدارس الفلسفية.

الفلسفة المثالية ومنهجها التربوي Idealism

يعتمد النموذج المثالي الذي يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على ما قرره (افلاطون) من أن الأفكار نهائية وكونية، وهي لذلك في غاية الأهمية. ولا يقصد (افلاطون) بالطبع تلك الخواطر العقلية التي ترجمها الكلمات ولكنه يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء التي يتكون منها الكون والمثل العليا التي تقاس بها، وإذا كانت الاشياء ومن وجهة النظر هذه تعرف حقيقة عن طريق الاحساس بها بأي اداة من

ادوات الاحساس كالنظر واللمس والذوق وغير ذلك، فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه.

والعقل وحده هو الذي يستطيع ان يحكم عليها بأنها مطابقة او غير مطابقة بهذه النماذج الكونية الأولى وتلك المثل التي وضعت أولاً ولا شك أن الافكار بهذا المعنى أزلية لا تقبل التغير او التبديل. ومهما قيل من ان عناصر هذا العالم مستحدثة تخلقها الظروف والملابسات التي تظهر تباعا في تدفق مستمر، فان الأفكار والأشكال الأولى التي وضعت على منوالها هذه العناصر موجودة أزلاً، وستظل كما هي الى الأبد دون تحوير او تعديل. وقد عبر ارسطو عن هذا المعنى بقوله: كما يكمن النمو العضوي في العضو حتى تتاح له ظروف الظهور فيظهر ويقال حينئذ إن العضو قد نما، فإن الفكرة او المثل الاعلى الذي يصل إليه العقل في فترة نضجية كان موجودا في حصيلة الطفل الفكرية قبل ان يبدأ تعلمه، وكل ما للتعلم من ميزة أنه أظهر هذا الذي كان خافيا أو مهوشا لا حدود له. وليس هذا التفسير بغريب فان علم نفس الجشتالت Gestalt قد قال ما يشبه عندما قرر ان الشيء تدرك كليته الإجمالية أولاً ثم تعرف تفاصيله بعد ذلك، ومعرفة التفاصيل متأخرة لا ينفي أنها كانت موجودة في الشيء عند إدراكه الإجمالي، ولكنه من قبيل إظهار الموجود الذي لم تكن صورته محددة بعد.

وإذا كانت الأفكار هي التي تصور لنا النموذج الحقيقي للعالم الذي نعيش فيه وهي الأشكال النهائية الموضوعة سلفا فإنها بالضرورة تبنى جوهر التربية الجديرة بالاعتبار، وتقيم صلب العمود الفقري للمناهج المدرسية، ومن ثم يجب التركيز على الناحية العقلية في التربية والتعليم وفي بناء المناهج الدراسية للمراحل المختلفة، ولكن معناه عند ملاحظة الترتيب المتدرج أن هذا النوع الأخير من التربية يحتل اقل المراكز وأدناها في المناهج الدراسية، اما الدراسات العقلية فتحتل أعلاها وأسماها فيها.

ولكن هناك سؤال يحتاج الى الإجابة عنه هو: ما رأي الفلسفة المثالية في وضع التربية الدينية والخلقية داخل المناهج الدراسية؟ وإجابة هذا السؤال تستدعينا ان نسترجع بعض حقائق هذه الفلسفة. فتعريف المطلق عند المثاليين يحمل معنى الاعتراف بوجود الله.

والهدف التربوي الذي تؤكده هذه الفلسفة وهو محاولة تحقيق المطلق والوصول اليه يصبغ التربية لا شك بالأهمية الدينية ويتضمن مقومات التربية الخلقية وأيضا فان السبب الذي نتج عن هذا المطلق تحكمه القوانين والنظم. وحيث ان المطلق الذي أوجد الكون هو الله كما تؤمن بذلك الفلسفة المثالية فلا شك ان من بين هذه القوانين قانونا أخلاقيا سائدا تشيع فيه روح الله وإرادته وما يرضاه من تصرفات ومعاملات. وعلى هذا فالتربية الخلقية والدينية لازمة لتشكيل المناهج الدراسية وبنائها. وجملة القول في الفلسفة المثالية أنها تقوم على تمجيد العقل والروح، والتقليل من شأن المادة.

وقد ذكر (أفلاطون) ان العالم المادي نعيش فيه لا يستحق الاهتمام لأنه أشباح فانية وإنما الذي يستحق الاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا لأنها حقائق خالدة، وهي تتمثل في الخير والجمال ملاحظا ان الخير هو الحق وأنهما يتضمنان الدين والخلق. وبعبارة تفصيلية تتمثل هذه الحقائق الخالدة في الخير والجمال والحق والدين والخلق. فالمثالية إذا طبقاً لفكرة أصحابها عن عالم المثل تمجيد العناصر التالية:

أولاً: العقل، لأنه جوهر الأشياء، بل ان الكون يعتبر عملية تفكيرية كما قدمنا. .وإذاً فالإنسان الذي هو جزء الكون يجب ان يكون معقولاً، ولا يصدر في أفعاله إلا أفعالة إلا عن حكمة وتعقل.

ثانياً: الجمال، لأن الحق والخير كلاهما يستقطر معناه من معنى الجمال او يصطبغ، بصبغة، فليس هناك حق قبيح. على ان الجمال بمعناه العام له دخل كبير في صفاء الروح ورقة الشعور وحسن التقدير، ومن ثم فالعقل ينبغي ان يتدرب على التفرقة في الحكم بين الغث والثمين والرفيع والمنحط في جميع المجالات التعليمية. والمتعلم يجب ان يعتاد رؤية الجميل وتذوق القيم العالية في كل موضوع والاتصال بذوي الأخلاق الكريمة حتى لا تجذبه المناظر القبيحة او يستهويه منحط القيم.

ثالثاً: الدين، لأنه القانون الذي وضعه العقل المطلق ليكون الصلة بينه وبين الإنسان بما يهذب نفسه ويسمو بروحه ويروضه على ممارسة الخير وإنكار الشر.

رابعاً: الأخلاق، وهي التي تعمل جنبا الى جنب مع الدين. بل ان الخلق الكريم يعتبر نتاجاً لتمسك الإنسان بأهداب الدين وحرصه على اتباع مثله العليا وقيمه الرفيعة. وإنما أفردت بالتنبيه والتركيز حتى لا يظن أن التمسك النظري بمبادئ الدين يبنى الخلق الكريم، فكم من ذي دين ليس له من دينه إلا اسمه، وهو بعيد كل البعد عن الفضائل الإنسانية وما يهدف اليه الدين من سمو في الأخلاق.

خامساً: رياضة البدن لا من أجل البدن، فان المثالى لا يهتم بالمادة ولا يعنى بها كما قلنا، ولكن من أجل الروح وخدمة العقل فأن كليهما لا تكتمل رعايته والعناية به إلا إذا نال الجسم حظا من الرعاية والعناية تجعله خليقاً بلياقته لهما وازدهارهما معه، فيقدران على الانطلاق والارتفاع الى عالم المثل. (والعقل السليم في الجسم السليم) كما يقال، ومن ثم فالمناهج التربوية للفلسفة المثالية تقوم على ما يلي:

1) الغرض من التربية هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول الى إثبات المطلق ومعرفته والسبيل الى ذلك هو العناية بكمال الذات. فالمثالية التي تمجد المثل الروحية الخالدة بما تتضمن من الحق والخير تتجه بطبيعتها الى النهوض بالذات الإنسانية والرقى بها أقصى الكمال الروحي لتكون أهلا للوصول الى الفكرية المطلقة.

2) الغرض الاجتماعي هام كذلك. فمع تقرير الفلسفة المثالية الخلود القيم الروحية تؤكد عموميتها واشتراك الأفراد فيها، بمعنى ان العقول المختلفة إذا ابتدأت التفكير من نقطة واحدة تصل الى نتائج متشابهة. وعمومية الحقائق على هذا النحو تحتم ان المجتمع لكي يصل الفرد فيه الى كمال ذاته لا بد أن تشتمل على قيم ومثل يشترك الناس فيها جميعا.

3) لا يمكن الاستغناء عن المربي في نظر المثاليين. لأنه هو الذي يضع للمتعلم منهجهُ الدراسي. ويقوم بتهيئة الجو المناسب لتعليمه. ويجهز له البيئة المثلى للعيش والحياة، ثم يأخذ بيده ويرشده بنظرياته ودروسه ويوجهه في مجال العلم والعمل الى المثل والحقائق التي تصل به تدريجيا الى أقصى درجات الكمال الذاتي فيتمكن بذلك من تحقيق التي تصل به تدريجيا الى اقصى درجات الكمال الذاتي، فيتمكن

بذلك من الهدف من التربية. كما ان المربي بسمو روحه وعقله يضع من نفسه مثالاً يحتذي به الطفل كي يتصف بما اتصف به أستاذه. فهو في حقيقة أمره المتعهد المخلص والراعي الأمين لنمو تلاميذه حتى يبلغوا بأنفسهم وبمقدرتهم الخاصة والتي تختلف من فرد الى آخر أرفع مستوى يمكنهم ان يبلغوه. مثله في ذلك كما يذكر فرويد مثل البستاني الذي يتعهد حديقته بالري والتسميد والتشذيب وإبعاد عوامل البيئة لتنمو كل شجرة فيها حسب طبيعتها الخاصة دون تدخل منه في تغيير هذه الطبيعة او تعديلها: فلا الورد ينمو نخلا ولا النخل ينتج قمحاً او شعيراً.

4) تهتم الفلسفة المثالية بوضع علم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية بعامة في صلب المنهج التربوي لأِن هذه العلوم هي التي تخدم غرض التربية المثالية بصدق وأمانة، فالدراسات النفسية تهدي المتعلم الى مواطن الخطر في السلوك، والقواعد الخلقية وأسس علم المنطق والدين وكلها بالنسبة له بمثابة الأرض الصلبة التي يقف عليها حين يريد أن يرقى ويرتفع روحا وعقلا.

5) طبقا لما ذكره سير ريتشارد لفنجستون Livingston يجب ان يحاط الطفل بكل ما هو خير وسام فليس هناك أفضل من معرفة أفضل الأمور في كل لون من ألوان الدراسة وكل مرحلة من مراحل النمو. وبذا يعرف خير ما في الفن والهندسة والأدب والتاريخ والفكر والسياسة والصناعة والتجارة وخلق الناس... وان معرفة الرفيع من الأمور تزود المرء بالتوجيه والهدف والعزيمة، تزودهُ بالتوجيه لأنها تظهر له الغث من الثمين، وبالهدف لأنها تكشف له عن مثل أعلى يجب أن يعمل من أجل بلوغه، وبالعزيمة لان اتخاذ المرء لنفسه مثلا أعلى يشجعه على العمل والجهاد. ومن أكبر الوسائل لغرس الفضيلة في نفس الطفل وجذبه نحو الخير ألا يرى إلا خيراً، وألا يمارس إلا الفضيلة، وألا يهدف إلا الى المثل الأعلى.

الفلسفة الواقعية الطبيعية ومنهجها التربوي Naturalistic Realism

تقوم الفلسفة الواقعية الطبيعية على اعتبار أن الأشياء مستقلة في وجودها استقلالاً حقيقياً عن الظواهر العقلية، فالعالم الذي نعيش فيه ونحسه بمختلف أدوات

الإحساس مادي وحقيقي بغض النظر عن ادراكه العقلي. وبمثل هذا الإيغال المادي تتنزل الواقعية بالعقل نفسه الى مستوى المظهر المادي. ووجهة النظر المادية هذه تبدو نزعة شائعة بين الناس. وقد اعتنقها بعض التقليديين أمثال (سبنسر، توماس، هكسلي) اعتقادا منهم أنها تبنى الأساس المتين للفلسفة التربوية التي يعتنقونها، ووقوفا في وجه أولئك الذين يخرجون بالمناهج الدراسية عن واقع الحياة، ويتكلفون شططا في تأليف الكتب المدرسية.

ووجهة النظر التي يدافع عنها الواقعيون تتطابق مع اتجاهات كثر من الدراسات العلمية لعلم النفس التعليمي، وبخاصة ما ذهب إليه السلوكيون من قصر الاهتمام على السلوك الظاهري وإلغاء فعل العقل في بحوثهم وما ذهب إليه علم النفس في البحث عن المظاهر العصبية في الإنسان، فإن هذه الاتجاهات تنطق بالمادية والميكانيكية التي تتناسب والمذهب الواقعي وترينا بوضوح كيف ينحاز الواقعي الى نوع التعلم الذي يقوم على اساس نظرية المثير والاستجابة.

وهنا يبرز السؤال الآتي: هل التربية المفنية والمهنية مكان في المناهج التربوية لهذه الفلسفة؟ ولإجابة هذا السؤال نقول: إن مكان التربية المهنية والفنية محفوظ وهام في المناهج الدراسية بشرط البعد عن التجريب في اثناء التعليم، وان تكون دراستها على أساس من محض النظريات العلمية المتصلة بها، لأن التربية المهنية او الفنية في نظر هذه الفلسفة لا يوثق بها اذا قامت على التجريب وبنيت على الأساس العلمي لأن التوقع من الرجل العلمي غالبا ألا يجد الوقت الكافي لمتابعة المدى الطويل في الدراسة النظرية فيهملها ولا يعني بها، وهي معتمد هذه الفلسفة المتين.

والتربية الخلقية في الفلسفة الواقعية الطبيعية مؤسسة أيضا على قاعدة من الطبيعة، لأن الأخلاق تنشأ وتتولد في العادات والتقاليد إما بالضغط الاجتماعي او بالدفع الذاتي بناء على قوة نتائجها الطبيعية. وعلى هذا فالتربية الخلقية لا تحتاج الى سلطة خارجة عن الطبيعة. وليس الضمير إلا صدى للعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لا للأوامر الإلهية. وبتلخيص أهم ما تؤكده الفلسفة الواقعية خاصا بالمناهج التربوية فيما يأتي:

1) تعد الظاهر الطبيعية أهم مادة للدراسة، اما الدراسات الأدبية واللغوية وغيرها من المجردات فقيمتها ضئيلة إذا قيست بالعلوم الطبيعية.

2) ينبغي الاهتمام بالمنهج المدرسي من حيث اتصاله بالمجتمع الخارجي.

3) يدعو علماء الاجتماع من مشايعي الفلسفة الواقعية الطبيعية الى دراسة الإنسان على الطبيعة دراسة مباشرة وذلك عن طريق التجوال حول العالم والاتصال به في كل مكان.

4) ينبغي ان تدرس العلوم في ضوء النظريات العلمية التي تشغل الأذهان في الوقت الحاضر.

5) يجب أن تلبي مناهج التربية حاجات المجتمع المهنية ولكن بلا تجريب وعلى اساس من محض الدراسة النظرية.

6) الدراسة واختيار الأهداف يجب ان يحكمها الحاضر والبيئة التي يعيش فيها المتعلم.

7) تتأكد التربية الخلقية والدينية على الأساس الطبيعي الذي سبق شرحه.

8) تؤكد الفلسفة الواقعية الطبيعية القياس العلمي في مناهجها التربوية، لأن نظرية التطابق التي يقول بها الواقعيون والتي تحدثنا عنها قبل ذلك تتطلب مستوى رفيعا من دقة القياس، وذلك يقتضي تكرار قياس كيفيات السلوك ومن ناحية أخرى فإن هذه الفلسفة تؤمن بنظرية المثير والاستجابة، وكل مثير واستجابة يشكلان وحدة دراسية موضوعية مشحونة بما تتطلب من قياس ما يلاحظ من كيفيات رد الفعل في التلميذ عندما يتلقى المثير أو يشعر به.

الفلسفة الإنسانية العقلية ومنهجها التربوي Rational Humanism

لقد شهدت القرون الوسطى وضع الأساس لما يسمى بالفلسفة الدائمة التي ظلت برغم التغيرات التي طرأت على العالم قائمة عبر الأجيال المتعاقبة لم تتغير في جوهرها ولم تفقد إغراءها للناس جيلا بعد جيل حتى الوقت الحاضر.

ولقد بدأ أرسطو(Aristotle) بوضع تلك (الفلسفة الدائمة) على أساس عقلي صرف، وتوغل في هذا الى اقصى حد يمكن تصوره، ثم جاء من بعده سانت توماس أكويناس (Thomas Aquinas) فعدل في الأسس التي وضعها ارسطو.

إن المنهج الذي ترتضيه الفلسفة الإنسانية العقلية يعني كل العناية بالأساسيات وهي العموميات التي يشترك فيها الجميع، غير ان اليوم المدرسي لا يكفي لدراسة كل هذه العموميات، وإذا فلا مناص من تقديم الأهم على المهم والبدء بذى القيمة الكبرى، وهذا شيء طبيعي في عرف الإنسان ومنطقه، ولذلك تفضل دائما المواد الدراسية ذات الصلة الوثيقة بالنواحي العقلية والمنطقية ما دام الهدف هو تربية العقل وتغذيته. وهذه المواد هي الفنون الحرة (Liberal Arts) كالمنطق والفلسفة والبلاغة والآداب واللغة وكذلك العلوم الإنسانية (Humanities) كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع، أما فيما يتصل بفنية التدريس فإن المدرس الذي يدين بهذه الفلسفة بضع نصب عينيه شيئين يراعيهما بكل امانة:

الأول: هو ان المادة الدراسية في جوهرها وصفية ومنطقية التنظيم. وان التعليم يكشف عن هذه الحقيقة ويهدف إليها. ولذا فإن المدرسين ينبغى ان ينظموا دروسهم ومناهجهم تنظيما منطقيا ووصفيا حتى يطابقوا في تدريسهم حقيقة التنظيم الجوهري للمادة.

الثاني: هو ان التعليم يبدأ من حيث انتهى الطفل، بمعنى ان المدرس يلتزم حاضر الطفل وما يخصه ويعنيه وهو دون سواه ويهتدي في ذلك بخصائصه ومميزاته الشخصية. فيبدأ له بالظاهر المحدد الذي يدخل في دائرة إدراكه. ويتحاشى المجرد العام الذي يصعب عليه فهمه. ثم لا يقف عند هذا الحد بل يتدرج معه في التعمق حتى يصل الى جوهر المادة التي يقوم بتدريسها.

وواضح من الكلام السابق عن الفلسفة العقلية ان مناهجها التربوية:

1) تهدف الى تغذية العقل وتدريبه على الفهم دون تفاوت بين الناس ودون اعتبار للزمان او المكان.

2) تعنى بالفروق الفردية بين الأشخاص وان كانت هذه العناية ثانوية بالنسبة للعناية بالناحية العقلية.

3) تقوم على الأساسيات وهي الفنون الحرة والعلوم الإنسانية.

4) لا ترى إطلاق الحرية للطلبة في اختيار المواد الدراسية، وان كانت تهدف بدراسة الأساسيات تحرير العقول من الأخطاء.

5) تلزم المدرس بإتباع الترتيب المنطقي والوصفي للمادة في تدريسه كما توصية بالتدرج المعرفي مع الطفل حتى يصل الى جوهر المادة التي يتعلمها.

الفلسفة البراجماتية ومنهجها التربوي Pragmatic Naturalism

كادت الفلسفة التربوية بمعناها الحقيقي تلفظ أنفاسها الأخيرة في أوائل القرن العشرين إذ بدأت تموت أصولها الخالصة بها، كان المرجع المتحكم إليه دائما هو الفلسفة الخالصة التي ورثت من القرن التاسع عشر، ثم ظهرت حركة التربية التقدمية Progressive Education فقضت على هذا الاحتكام التقليدي للفلسفة الخالصة ودفعت العقول دافعا الى الاهتمام الكبير بفلسفة التربية وأصولها. ثم دام الدفع وامتد الاهتمام حتى الوقت الحاضر.

قد تأسست حركة التربية التقدمية على الفلسفة البراجماتية او النفعية التي كثيراً ما تسمى هي نفسها بالفلسفة التقدمية او فلسفة التربية التقدمية. وهذه الفلسفة تقوم على محاولة الكشف عن مجالات النفع في الأشياء التي تخدم الإنسان وتمتلئ بها حياته، وعلى إخضاع كل شيء للتجربة المادية فليست هناك مثل او قيم روحية ثابتة وموجودة قبل ان يوجد الإنسان، يدين بها ويستهديها في تصرفاته فصبغة النفع هي وحدها الجديرة بالاهتمام، وما أثبتت التجربة نفعه للإنسان فإنه يصبح حقا وأساسا للسلوك، وما نفت التجربة عنه النفع فهو باطل لا خير فيه ولا يصح أن يوجه التصرفات الإنسانية.

وقد نسبت هذه الفلسفة الى الولايات المتحدة لأنها تحمل سمة الحياة الأمريكية. وتمثل روح الأمريكيين أصدق تمثيل من بدء استيطانهم للأرض الجديدة حين كانت تصادفهم المشاكل والمصاعب العديدة في كل ميادين حياتهم، فكانوا لا ينقطعون عن التجريب والتعديل في أسلوب معيشتهم ونظم تكيفهم للبيئة حتى يضمنوا لأنفسهم البقاء الإصلاح والعيش الأفضل والنفع العميم.

وصفة (التقدمية) في التعبير عن الفلسفة هي الإشارة الدقيقة الى كنهها فالتقديم يتضمن تغييراً، والتغيير يدل على حداثة وجدة، والجدة والحداثة تنبئان بتنقية الواقع الذي سلف ألفته لدى الناس، وإنما نصل الى التنقية المؤدية الى الجدة بالتجريب والذي يقول به العقل في مجال المألوف الذي يتحداه ويغريه بالتفكير فيه والتعامل معه وتذليل صعوباته من اجل مواجهة المواقف المستقبلة ومن هنا تعتمد الفلسفة التقدمية على العقل في حل المشاكل، كما تؤكد الابتكار والاعتماد على النفس، فإن تحدي العقل بالمألوف دعوة صريحة الى عدم الالتجاء الى غير العقل والاعتماد على النفس في مواجهة الحياة. وبهذه النظرة يمكن اعتبار العالم الذي يواجه المتعلم معملا ضخما للفلسفة التقدمية في التربية، لأنه مشحون بألوان شتى من المظاهر والأحداث التي يألفها الناس والتي يعتريها التغير وعدم الثبوت على حال واحدة.

ولا شك ان التطور والتغير الذي يصيب الأشياء لا يظهر أثره دفعة واحدة وبدرجة متحدة، بل يمس بعضها بدرجات متفاوتة، ويغفل البعض الآخر فلا يمسه لأنه لم يتهيأ بعد له، وبذا فإن كل تطور او تغير يتجلى فيه مظهر الفروق الفردية يحمل صفة التمايز فيما يصيبه. غير ان هذا التمايز وذلك الاختلاف لا يفصل بين الأنواع المتمايزة فصلا تاما بحيث لا يلتقي أحدهما بالآخر التقاء ما، ولكنه يبقى على الارتباطات والاتصالات والعلاقات التي تجمع بينها تحت جنس جامع، ومن ناحية أخرى لا يقتضي استنزاف الفردية الخاصة بهذا النوع بمعنى استحالة استحداث أفراد اخرى غير الموجودة فعلاً، اذ ان سمات الفردية في النوع لا تمنع انطباقها على ما يجد ويستحدث مما مخلقه التطور ويأتي به التغيير، وإلا لتوقفت عجلة التقدم والنهضة على

الاطلاق.وهذا التصوير هو الذي يوضح لنا المغزى من وراء تأكيد التربية التقدمية لتغذية الاخلاقيات الفردية بين المتعلمين. ومراعاة إشباعها بكل دقة. لأنها حينئذ تخدم هامين في حياة الفرد والمجتمع.

- الغرض الأول: هو التعرف على النفس وإدراكها بمنتهى الوضوح.
- الغرض الثاني: هو المنبع الثجاج للتطور الاجتماعي.

والحديث عن التقدم والتطور يجرنا الى البحث عن اساس الحكم عند النفعيين وعن رأيهم في مدلول القيمة. أنهم يقررون ان القيمة مادية صرف، وكفاءتها تكمن في الحصول على النتائج التي تخدم غرضاً مادياً، اذ يحدث التقدم عند حدوث هذه النتائج التي تظهر قيمتها ومدى ما تحمل من منفعة بالآثار التي تحدثها في الأشياء والأشخاص، حيث ان المنفعة ليست بذات معنى محدد يكن القياس عليه لا بل هي نسبية تختلف المواقف باختلاف المواقف الشخصية، فما يحقق النفع الشخصي قد لا يحققه لآخر، وما يسوق المنفعة في موقف قد لا يسوقها في موقف آخر. وإذا فعلينا ان نحدد في بداية كل موقف بعض الرغبات المقبولة والحاجات المحددة التي تقصد بالإشباع وتخص هذا الموقف دون سواه، ويمكن ان تتخذ اساسا محددا للقياس فيه والحكم على أي تصرف يصدر من الفرد بأنه يتناسب وهذا الموقف او يتنافى معه. وبهذا يتضح انه ليس في الفلسفة التقدمية او البراجماتية مقياس عام للتقدم في كل المواقف، ولكن معيار التقدم دائما يتحدد بذات الموقف او يتنافى معه. وبهذا يتضح انه ليس في الفلسفة معيار التقدم دائما يتحدد بذات الموقف، لأنها لا تعرف بالقيم النهائية او الموضوعية سلفا.

وبهذا التحليل يسهل ان ندرك مدى اهتمام مناهج التربية التقدمية برغبات التلاميذ واعتبارها لب القيمة التربوية. فاهتمامات التلاميذ ورغباتهم عند البراجماتي هي القائد الى اختيار المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج، وهي (الدينامو) الذي يحرك هذا الاختيار. ومهما قيل من ان (الاهتمام) محدود الدائرة في التطبيق او الاستمرار الزمني بما في طبيعته من ذبذبة تفقده معنى الدافع المؤكد، فإن هذا لا يعني عند النفعي ان نصرف النظر عن العملية التربوية وبناء المناهج الدراسية، ولكنه قد

يعني بعض الحذر في اتخاذه أساس القيم التربوية والمعروف ان التقدمي ليست لديه أهداف موضوعة او قيم تربوية اصطلح عليها سلفا فالأهداف التربوية التي تأكدت صحتها في الماضي لن تظل كذلك الى ما لا نهاية بحيث تصلح أهدافا للمستقبل قريبة وبعيدة، لأن العالم لا يكف عن التغير ويختلط فيه الجديد بالعادي المألوف يظل قلقاً مزعزعاً، وتظل الاهداف التربوية فيه عرضة للتعديل والتحوير كما تقدم نحو المستقل. وإذا كان للتربية أي هدف عام، يصلح للماضي والحاضر والمستقبل، وتتحقق في ظله كل التغيرات ولا يتعارض مع التعديلات والتطورات التي تجيء بها الأيام فهو نمو المتعلم وبعبارة اخرى يمكن ان نقول ان هدف التربية هو التربية نفسها.

ويجب ان ننتبه الى ان الفلسفة البراجماتية لم تكتسب صفة (التقدمية) بما صنعت من نهضة ثابتة نحو تحقيق أهداف محددة لا تتغير ولكن بنموها في أي تربية تسمح للجديد الذي يأتي به المستقبل ان يتطور ويعظم تطوره. وبهذا يتبين ان الأهداف التربوية في الفلسفة البراجماتية ليست نهايات الطريق التربوي ولكنها على وجه التحديد الدقيق وسائل او ادوات تهدي الى معالم هذا الطريق وإذا أريد لها ان تؤدي وظيفتها على خير وجه فينبغي ان تخضع للتجريب المستمر، اذ ليس هناك طريق للتربية يعد الطريق الأوحد الذي لا معدل عنه، فالمدرس والتلميذ مثلا يشتركان في انجاز مشروع من المشروعات دون ان يتقيدا بهدف وضعاه سلفا وحدداه قبل البدء في العمل، ورتبا الترتيبات للوصل إليه بل تحكمهما خطوات العمل في هذا المشروع، ويلتزمان بما يوصل اليه من نتائج.

ان العالم القلق الذي يعيش فيه الإنسان من شأنه ان يضع المشكلة امامه متحديا تفكيره في الكشف عن الحل السليم لها وهو عين الهدف التربوي. والطريقة التي يتبعها العقل في ذلك ذات اهمية خاصة في الفلسفة البراجماتية، وهي تسير على نمط معين وفي خطوات مسلسلة. فالخطوة الأولى بعد الشعور بوجود المشكلة هي تحديد موطن الصعوبة بمنتهى الدقة، والخطوة الثانية هي البحث عن منابع الحل الممكنة، والخطوة الثالثة هي وضع نظرية الحل تمثيلا وتخيلا بمعنى افتراض الفروض النظرية للحل،

الخطوة الرابعة هي وضع هذه الفروض تحت الاختبار، وفيها تبتكر المناشط التي يقوم عليها الاختبار والتي تظهر في النهاية موافقة النتائج او عدم موافقتها لنظرية الحل المقترحة، وهنا يتركز النشاط المنهجي الذي يعد ضروريا لجعل التربية حياة كالحياة، وجعل هذه الحياة تنبض بالحقائق. والتربية وبهذا المعنى عملية ابتكار، غير ان هذا الابتكار ليس اختراعا لشيء او أشياء غير موجودة في العالم الذي نعيش فيه، بل هو بالأحرى يعني قبول موضوعية العالم الخارجي ومعالجتها بالتجربة العملية لإثبات تطابقها مع المعلوم الذي قدر وافترض فتصبح حينئذ حقائق. وليس للحقيقة عند النفعى إلا هذا الوجه الديناميكي القائم على التجريب.

وهذه النظرية التجريبية للحقيقة تدل على خطورة الدور الذي يؤديه الذكاء في محيط العالم، فهو أداة الى الحقيقة، وهو الذي يقدر الإنسان على التكيف المعقول في بيئته القلقة المتغيرة، او بعبارة اخرى يقدره على استعمال المألوف أداة لفهم الجديد والسيطرة عليه، وإخضاعه لقيادة الواقع العملي، وهنا يكمن سر استمرار الحياة ونهضتها وتطورها، ويتبين مدى الأهمية التي جعلتها التربية التقدمية للتجريب في التعلم والتعليم.

والمعرفة عند النفعى شيء يفعل ويختبر قبل ان يحكم عليه بصلاحية الاستعمال الدائم، او هي أخبار في بدايتها تنقلب الى معارف وحقائق إذا حكم عليها بأنها مناسبة لحل مشكلة معينة واختبر هذا الحكم في بوتقة الخبرات، ولهذا فإن المناهج التربوية التي يسبق وضعها نشاط المتعلم الحقيقي لا يقبلها المربى التقدمي ويعارضها بكل شدة، ولا يعترف إلا بمنهج تربوي ينبع من ذات التلاميذ ويتعلمونه بأفعالهم حيث ان المعرفة لا يمكن تعلمها بتاريخ سابق على حدوثها، وإنما تتهيأ لها فرصة التعلم وقت حدوثها.

وبمعالجة الفلسفة التجريبية للقيم والحقائق على اساس من خبرات الأفراد تتأكد الأهمية الكبرى للنواحي الاجتماعية، فالمجتمع في نظر النفعى مجال الخبرات المشتركة والاندماج فيه والمشاركة في مقدراته أعظم الطرق أهمية في المجال التربوي،

وطريقة تنظيم هذه المشاركة وذلك الاندماج نقطة ذات أهمية خطيرة، فالاشتراك المبنى على الحرية عدم الإجبار يدل على ديمقراطية المجتمع ويؤدي الى زيادة الفرص التربوية، فمثلا انطلاق الأفكار والأقوال الاجتماعية دون تقييد لانطلاقها لاشك يمهد السبيل للخبرات التي تتخذ اساس الحكم السليم بالحسن او القبح على الأشياء ويعين كذلك على انتقاء الحقائق من بين الخبرات الأفراد. والذي لا غرابة فيه إذا ان أصحاب الفلسفة التقدمية ينتصرون للتقدم الديمقراطي، لأن التقدم التربوي والتقدم الديمقراطي يشتركان في صفات عامة ومتعددة، وان كلا منهما يشجع الفرد على تغذية مواهبه الفردية، وتغذية استعداداته الخاصة به والتي تفصله عن غيره من الأفراد، ومن ناحية اخرى فإنه كلما اختلفت الميول والاستعدادات في الأفراد كان ذلك داعية من دواعي الإكثار من خلق العناصر الاجتماعية التي يمكن ان يشترك الجميع فيها فيزداد اندماجهم من الناحية الاجتماعية ومن ثم فان التربية التقدمية تعارض كل ما يمنع السهولة واليسر في تبادل وجهات النظر الثقافية، كالفصل بين الجنسين في أي مرحلة من مراحل التعليم، وخلو المنهج المدرسي من التربية الدينية وقصورها على رجال الدين، واشتمال المرحلة الثانوية على مدارس ينفصل بعضها عن بعض بما لها من صبغات وصفات متمايزة كالمدارس والثانوية والعامة والمدارس الثانوية الفنية، وأيضا مما تعارضه التربية التقدمية استقلال معاهد اعداد المعلمين وفصلها عن الجامعة.

والمدرس الذي يدين بالتربية التقدمية يشارك تلاميذه بطريقة ديمقراطية في اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بأهداف الدراسة والمناهج التربوية وطريقة الضبط في حجرة الدراسة وغير ذلك. وما ينطبق على المدرس والتلميذ من هذه الوجهة ينطبق على المدرسين ورجال الإدارة التربوية والمشرفين الفنيين. من حيث التعامل فيما بينهم. ولا شك ان ذلك يعنى تأكيد الحرية الفردية الى اقصى الحدود لا لفئة دون اخرى ولكن لكل الفئات، فالبراجماتي كما يهتم بحرية التلميذ يهتم أيضا بحرية المدرس، بل ان حرية المدرس عنده هي اساس حرية التلميذ لأن الاولى تعنى الحرية العلمية التي بدونها

تفقد المدرسة فاعليتها في التقدم الاجتماعي وتنقلب أداة لا روح فيها ولا قوة. وبهذه الحرية الفردية تستطيع المدرسة دون ان تشترك اشتراكاً مباشراً في قيادة التحول الاجتماعي ووضع النظم الاجتماعية الجديدة تستطيع ان تحرك منابع التقدم وتفجر ينابيع التحرك النهضوي امام المجتمع بما تتيح من فرص الاختلاف في وجهات النظر في شتى المجالات.

ولا ينسى التقدمي او التجريبي حين يؤكد الحرية الفردية ان يعترف بان المجتمع يكون شكلا واحدا من أشكال التنظيم التربوي وعليه ان يحمي التربية من سيادة المؤسسات الخاصة عليها كالمؤسسات الدينية او غيرها، وذلك كي تتاح الفرصة للمفاضلة والاختيار بين الأهداف والطرق التربوية المتعددة، ومناهج التعليم المختلفة، وما الى ذلك مما يتصل بالمشروعات التربوية. ومن ناحية اخرى فإن البراجماتي يرى ان المجتمع بصورته العامة يجب ان يبتعد عن صميم المشروعات التربوية، ويكفيه الاشتراك في المشروعات الميسرة لها كمجانية الفحص الطبي للتلاميذ او مجانية الكتب المدرسية التي تعطي لهم او لوازم الدراسة الاخرى.

هذا والنفعي لا يغفل التربية الخلقية للطفل وتضمين المناهج الدراسية إياها فهو يؤكدها ولكن على الأساس التجريبي بمعنى ان الاخلاق التي تقبل وتطبق تربويا هي التي تثبت التجربة نفعها بغض النظر عما يوصي به الدين ويحبذه ومهما قيل من ان التربية الدينية تربية طبيعية تدفع الى الاشتراك الحماسي في مشروعات المجتمع فهي لا تخرج في نظر النفعي عن دائرة المحاولة لتوجيه الشباب وجهات معينة ذات دلالات اخلاقية خاصة في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويجدر بنا في النهاية وقد طال الكلام ان نلخص المعالم الفلسفية والتربوية لهذه النظرية.

أولاً: المعالم الفلسفية:

1) إنكار خلود المثل والقيم الروحية، وتأكيد استمرار التغير، فالمثل الأعلى في مجتمع بدائي ليس هو المثل الأعلى في مجتمع متحضر، او حتى في نفس المجتمع

البدائي عندما يتطور وتزدهر فيه مقومات الحياة. والمنفعة الحالية هي القياس الوحيد والصحيح في الحكم على الأشياء.

2) انسانية هذه الفلسفة، بمعنى ان الإنسان هو الذي يصنع مثله بنفسه، ويبنى الحقيقة لنفسه، لأنه هو الذي يجرب ويبحث، ومن ثنايا التجريب والبحث تبرز المثل والقيم والحقائق التي تنفعه في حياته. وبما ان الحياة تتطور والإنسانية تأتي طوراً وراء طور، فان الحقائق والمثل لم تصغ ولن تصاغ الصياغة الأخيرة الثابتة، إذ هي عرضة للتغير والتبديل كلما خطأ الزمن خطواته نحو المستقبل. فالحق ليس له وجود في ذاته، وهو قبل التجربة ليس حقا او باطلاً، وبعد التجربة قد يتصف بأنه حق إن ثبت نفعه، وقد يتصف بأنه باطل لعدم صلاحيته للنفع الإنساني. هذا القانون يسرى على العقيدة ايضا عند النفعيين، فهي صحيحة ان ثبت بالتجربة نفعها مدة أطول لأكبر عدد ممكن من الناس، وإلا ما استحقت أن تتخذ عقيدة.

3) توسط هذه الفلسفة بين الفلسفتين: المثالية التي تحدثنا عنها والطبيعية الرومانتيكية التي سنتحدث عنها فيما بعد، فعلى الرغم من أنها تنكر المثل والقيم الروحية التي تتمسك بها الفلسفة المثالية، إلا انها تعود فتعترف بها إن خضعت للتغير وكانت من صنع الإنسان نفسية ونتيجة لتجاربه ومحاولاته، فتقرب بذلك من الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية.

ثانياً: المعالم التربوية:

1) عدم وضع أهداف ثابتة محددة للتربية ومناهج الدراسة، لان كل شيء يخضع للتجريب، والتحقق من المنفعة في الظروف الحالية لا يعني استمرار النفع في الظروف والأحوال، يقرر النفعيون ان المستقبل مغيب لا يمكن التكهن به، وإذاً فالتحكم في الأجيال المستقبلية بوضع أهداف ومناهج تربوية على افتراض أنها تنفع تلك الأجيال المستقبلية كنفعها للأجيال الحاضرة يعد ضربا من الرجم بالغيب، وتقريرا للشيء الذي لا دليل عليه. ولا يعدو هذا العمل ان ينير الطريق، ويضع اساس التجريب لإقرار ما يصلح هدفا ومنهجا تربويا في المستقبل.

2) تعدد مجالات التربية من جمالية ودينية وعقلية وخلقية ضمن المناهج التربوية. غير ان المعرفة في كل هذه المجالات لا تقصد لذاتها وإنما تقصد للمنفعة المترتبة عليها، فمعلومات التلميذ عن الذرة مثلا ليست إلا وسيلة للانتفاع بها مثل ميادين الطب والصناعة والزراعة والحروب وغير ذلك، وبمعنى آخر فوظيفة المناهج والمعلومات التربوية تكمن في حل المشاكل الاجتماعية.

3) تتلخص التربية في انها تجربة ناجحة تهدى الى فكرة ورأى وفلسفة معينة.

4) الطفل هو خالق القيم والمثل بإيجابيته في الاحتكاك بالبيئة عن طريق التجريب. على المربى ان يتدخل ليضمن سلامة التفاعل الحر بين الطفل والبيئة عن طريق المناهج الدراسية.

5) الطريقة التربوية التي يستعملها المدرس لها أهمية كبرى، فميول الأطفال ورغباتهم لها كل القيمة في توجيه عملية التدريس واختيار المناهج التربوية. وعلى المدرس ألا يسلب الطفل فاعليته ولا يقصر نشاطه على تقبل آرائه هو ومتابعة افكاره هو، بل ينبغي ان يشركه بطريقة ديمقراطية في التفكير والبحث والتمحيص ليصل الى الحقائق بنفسه، فليست الحقائق بذات الكتب التي سبق بها الأولون ولكنها وليدة التنقيب والبحث الذي يجريه المتعلم بنفسه. كما ينبغي على المدرس ان يواجه التلميذ بمشاكل الحياة ويرسم له الطريق السليمة لحل هذه المشاكل على اساس الخطوات التي سبق الحديث عنها، ثم يتركه يتفاعل معها يتذوق حلاوة الوصول الى حلها. والمدرس القدير عند النفعى هو الذي لا يعتمد في تدريسه على الكتب ولا يثق إلا في نشاط الطفل، ولا يتخذ التلقين وسلبية المتعلمين وسيلته في التدريس، وإنما ينتهز الفرص المواتية ليستثير ميول التجريب عندهم بشأن ما يعرضهم من مشاكل الحياة المختلفة.

6) المنهج الدراسي ينبغي ان يكون وحده، وألا تنفصل مواده بعضها عن بعض حتى يتطابق مع وحدة الطبيعة والحياة.

7) التربية الخلقية في مناهج الدراسية تقوم على الممارسة الفعلية للنشاط الخلقي، وتخضع للتجريب بغض النظر عما يوحي به الدين وتوحى به الشرائع السماوية.

8) المدرسة بمناهجها التربوية ينبغي ان تكون صادقة للمجتمع الذي توجد فيه.

9) العناية الكبرى بالفروق الفردية بين الأطفال لأنها سبيل التعرف على شخصياتهم، وهي في الوقت نفسه مفتاح التطور والنهضة الاجتماعية.

10) الذكاء له دوره الخطير في النظرية النفعية التي تقوم على تحدى العقل، وتؤكد سلامة التفكير في الاهتداء الى الحقائق والقدرة على التكيف في هذه الحياة المتغيرة.

11) وجوب الحرية الفردية لكل من المدرس والتلميذ والمشرف الفني وكل من يصل بالعملية التربوية لتستطيع المدرسة ان تقوم بدورها الاجتماعي الذي يتلخص في:

أ. تفجير ينابيع النهضة وتحريك الدفع نحو التقدم بطريقة غير مباشرة.

ب. الابتعاد عن قيادة التحول الاجتماعي مباشرة وعن وضع النظم التي يقم عليها هذا التحول بطرقة معتمدة ومباشرة.

عدم خضوع المدرسة ومناهج الدراسة لأي من المؤسسات الخاصة، كالمؤسسات الدينية او غيرها. وابتعاد المجتمع بصورته العامة عن المشروعات التربوية، واقتصاره على تيسير السبل الى الإنجاز التربوي كما تشرعه المدرسة، وذلك كالقيام بمهمة الفحص الطبي بالمجان للتلاميذ، او تحمل نفقات الكتب المدرسية اللازمة، او نحو ذلك.

الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية ومنهجها التربوي Romantic Naturalism

يرى كثير من التقدميين ان الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية تؤيد اتجاهاتهم وآرائهم التربوية بما يفوق تأييد الفلسفة البراجماتية لها، فيعتقدون ان الأسس الرئيسة للمناهج التربوية التقدمية قد نبتت في تفكير(روسو) وأتباعه ولم تنبع من تفكير (ديوي) وأتباعه لأن الأولين قد سبقوا بوضع نظرياتهم عن الطبيعة البشرية على الأساس الذي قامت عليه التربية اما الآخرين فقد شاركوا التقدميين فقط في وضع الأسس الجوهرية لرغبات الأفراد وحريتهم في نظرية المعرفة.

ويغالى المذهب الطبيعي الرومانتيكي في الرجوع الى الطبيعة والاعتماد عليها، فـ(روسو) الذي وضع أصول هذا المذهب يقرر ان طبيعة الطفل خيره وليست بشريرة في أي جانب من جوانبها وأتباع (روسو) يؤكدون ان الطبيعة الإنسانية قد نشأت طبقا لقوانين صارمة كلها طهر وبعد عن الشر، كتلك القوانين التي تطيعها الملائكة وتخضع لها في الفلك الأعلى. وواجب التربوي حين يتصدى للعمل التربوي ووضع مناهجه ان يتعرف أولاً على هذه القوانين. ليحركها ويدفعها نحو العمل وأداء وظيفتها دون تدخل منه في عملها، او تغيير لوظيفتها. ومن هذا الأصل نبع كل الاتجاه في دراسة الطفل واعتبرت طبيعته المرجع النهائي والمعيار الدقيق في تلك الدراسة.

وعلى هذا بني الطبيعيون الرومانتيكيون رأيهم بأن ما هو كائن هو وحده الجدير بالاعتبار لأنه يحمل صفة السلامة والرشد وان كل شيء يريد الطفل ان يعمله يجب ان تترك له الحرية الكاملة في عمله لأنه يتجه بعمله بدافع ذاتي وداخلي هو محاولة إثبات نفسه الخيرة، وان اهتمامات الأطفال ورغباتهم ينبغي ان توضع موضع العناية والرعاية الكاملة بما يجعلها تنطلق دون اعتراض وعلى المربي في البيت المدرسة ان ينتبه الى ان الاضطرابات العصبية للطفل ليست إلا وليدة كبت التقاليد الاجتماعية لاهتمامه ورغبته، فإذا أراد ان ينجح في مهمته التربوية عليه ان يتلمس التراخيص والمسوغات لكسر هذه التقاليد والخروج عليها. وخير له عند وضع الأهداف والمناهج المدرسية ان يستشير علم نفس الطفل ليبنى هذه الاهداف احسن بناء فقائمة الحاجات التي يرشده إليها علم النفس هي نفسها الأهداف التي يسعى لها المربي الى تحقيقها عن طريق المناهج التربوية التي يضعها.

كما تقدس الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية الطبيعة الإنسانية بعامة تقدس كذلك طبيعة كل فرد من أفراد الإنسان ممثلة في حاجاته الخاصة به، بل إنها تعطى تفكير الفرد وشعوره ورغباته وقيمه أسبقية مطلقة واهتماماً كبيراً، ومن ثم تحاول بناء الأسلوب التربوي حول رغبات الافراد من الأطفال وميولهم التي تختلف من واحد الى آخر والمستحدثون من أصحاب هذه النظرية أكثر حماسا لهذا المبدأ من أستاذهم الأول

(روسو) فهم يفوقونه في الاعتقاد بان التربية الاجتماعية للطفل عملية طبيعية، مركز الجاذبية فيها يتجه الى الاستقلال والحكم الذاتي في الفرد سواء أكان طفلا ام رجلا فالقانون الذي يحكم الحقوق الطبيعية للرجل يتناسب وقانون حقوق الطفولة، ولذلك فإنهم ينادون بوجوب رعاية الحقوق فقط خلال الطور التربوي للأفراد، اما الواجبات فيبدو أنها عندهم تتزحزح وتتجمع في فترة ما بعد الطور التربوي، ولذلك فإن موانع الوقوع في المحرمات الاجتماعية تقاوم في أثناء النشاط التربوي على اعتبار أنها معوقات غير طبيعية ومنافية للحرية المطلقة التي تقتضيها أحوال الإنسان الطبيعية وإذا كان الضبط وكبح جماح النفس من الأهداف التي تستحق الاعتبار، فهي في نظر الطبيعي عرضية وليست جوهرية في الاكتمال التربوي إذا قيست بإيجابية المنهج التربوي فيما يؤديه للمتعلم من خدمات وفضائل، إذا قام على الحرية المطلقة في التعبير عن النفس. ودعوة الطبيعيين الرومانتيكيين الى ابتعاد الآباء والمدرسين عن التدخل في شؤون الأطفال التربوية يجاري المذاهب السياسي المعرف بالتحرر المطلق (Laissecz faire) ولذلك فقد يقال ان الفلسفة الرومانتيكية بناء على هذا تدعو الى عدم تدخل الحكومة في السياسية التربوية ووضع مناهجها فليس من شأنها مثلا أن تشيد المدارس مفترضة كثرة عدد المحتاجين إلى الدراسة والتعليم، وإنما ذلك متروك لاهتمام الناس الذاتي والطبيعي بها، وحاجاتهم الفعلية إلى إقامتها عندما يتحققون من فشل الأبوة الطبيعية في القيام بالمقتضيات التربوية، وإذا كان لابد من تدخل الحكومة في موضوع التربية والتعليم فانه ينبغي ان يكون اخر رمية ترمى لكي تمنع الظلم عن الطفل وتقيم له معقل الحماية والرعاية بالمنهج التي تضعها له، والنظم الدراسية التي تخطتها. وهم يعتقدون ان الفلسفة التي تقوم على مثل هذه المبادئ تتيح اكثر الفرص لإثبات الذات قوية متكاملة، وتوحي بالعدالة الاجتماعية، وتساير احسن ما يليق بالإنسان.

وتشارك الطبيعة الرومانيتيكية الفلسفة التجريبية في عناية المناهج التربوية بالحاضر المعاصر لان الإنسان – وهو يعيش في هذا العالم السريع التغير الدائم التطور – لا يمكنه ان يغفل نقطة البداية لما يجد ويستحدث باستمرار، وهذه النقطة هي

الحاضر الذي لا يفتر عن الحركة. ومن هنا فلن ندهش اذا رأينا التقدميين يدافعون عن الفكرة القائلة بأن (التربية هي الحياة الحاضرة) وليست اعدادا لحياة الرجولة في أي طور من اطوار المستقبل، غاية الامر ان الطفل – اذا حسن عيشه في الحاضر – سوف يسعد في مستقبله، لان مستقبله ينمو من حاضره دون شعور او ترتيب خاص، ويمكن ان نلخص المعالم الفلسفية لهذه النظرية في نقطتين:

النقطة الاولى: هي الاعتقاد بان نفس الإنسان خيرة في تكوينها، مبراة من الشر عندما هبطت من عليائها وتنزلت على الإنسان من قدسيتها الالهية.

والنقطة الثانية: هي التركيز على الحاضر واعتباره عماد المستقبل واصل تطوره، اما المعالم التربوية فيمكن تلخيصها فيما يلي:

1) حرية الطفل في التعبير على نفسه وطبيعة ذاته هي الهدف الاساسي للتربية، فالطفل يعمل ما يهواه وما يميل اليه دون ان يقيده رقيب او يقوم على سلوكه ضابط، والطبيعة وحدها هي التي تتولاه بالرعاية، وتقف منه موقف المهذب المثقف الأكبر ولا داعي لتوجيهات المربي ورقابته اللهم إلا من وراء ستار، وبقدر ما يستجيب الطفل نفسه اذا سأله عما لا يفهم؛ فهو لا يتدخل إلا اذا ناداه الطفل، ولا يتبرع بالشرح والتفسير إلا بناء على دعوة صريحة منه.

2) التربية عند الطبيعيين الرومانتيكيين عملية سلبية لان الإنسان لا يتدخل فيها فليس هناك منهج تربوي يوضع قصداً، وليست هناك نظم دراسية يتعمد تدبيرها؛ اللهم إلا في رأي بعض اتباعها وفي سن متأخرة، وهم يحرمون العقاب البدني ويرون ان استعماله يقتل نمو الطفل ويفسد طبيعته؛ اذ يؤدي الى الكبت وتربية العقد النفسية لديه مما يكون لع أسوا الآثار على تقدمه ونهضته وسلوكه الطبيعي العام.

3) المشاكل الجنسية لا وجود لها في الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية، اذ ينظر الطبيعيون الرومانتيكيون الى مسائل الجنس نظرتهم الى الامور العادية فلا قدسية، ولا هالة من تقييد، ولا تقاليد معينة تحوطها بالشك والريبة. وعلى هذا

فليس من الطبيعي عندهم ان نفصل بين الجنسين في مراحل التعليم لان الطبيعة تحمل في ذاتها ومعناها عنصر الاختلاط، وان الاختلاط يبعد حياة الافراد عن الشذوذ الجنسي، حتى ان بعض رواد هذه الحركة يرون ان بعض الاباء في مبالغتهم وتزمتهم في اتباع قواعد الخلق والدين في تربية ابنائهم يخلقون المشاكل الجنسية لهم.

4) مركز الاهتمام في الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية هو الطفل ذاته وتربية خلقه وإعداده لحاضره. ومنبع التعلم هو الاحتكاك المباشر. فالمناهج الموضوعية، والمادة العلمية والكتاب المدرسي والمعلم والالتجاء الى السبورة في شرح الدروس؛ كل ذلك غير جدير بالاهتمام، وإنما الجدير بالاهتمام هو عمل الطفل نفسه، واحتكاكه بالطبيعة في اكتساب معارفه.

5) اللعب اساس هام في التربية الطبيعية الرومانتيكية لأنه طريق الطبيعة في التهذيب والتعليم، وفيه تظهر الطبائع جلية وتتضح الميول والاستعدادات، ويشبع كل فرد حاجاته الانسانية.

6) الاطفال في المجال التربوي – بعد اكتساب قدر مناسب من الخبرة – يشتركون في وضع القواعد والقوانين التي تحكم تصرفاتهم على ضوء خبراتهم التي اكتسبوها وعاشوها. ولهم مطلق الحرية في ان يعدلوا هذه اللوائح والقوانين اذا رأوا ان الامر يحتاج الى تعديل، فهم اصحاب السلطة التشريعية والقضائية والتنفيذية. وبمعنى اقصر يقوم التعامل بينهم على اساس الحكم الذاتي.

الفلسفة الشيوعية ومنهجها التربوي Communism

الفلسفة الشيوعية تلتصق في بعض اتجاهاتها بدائرة التفكير التقليدي كما انها تميل الى بعض اتجاهاتها الاخرى الى دائرة التفكير التقدمي. فهي عندما نضعها في الميزان لنحكم لها وعليها نجد ان هناك تشابهاً في وجهات النظر ومسالك التفكير بين زعيمها ومؤسسها الاول كارل ماركس (Karl Marx) وبين المثالى الالماني المشهور هيجل (Hegel) ومن ناحية اخرى نجد ان بعض المذاهب الشيوعية تدين بالمذهب

الواقعي مما يرجح صلتها القوية بهذا المذهب. وإذاً فالفلسفة الشيوعية من هذه الوجهة فلسفة تقليدية لان كلتا الفلسفتين: المثالية والواقعية من الفلسفات ذات الصبغة التقليدية. ولكن الفلسفة الشيوعية من ناحية اخرى لا تنزلق الى البحث فيما وراء الطبيعة ودراسة سبب الحياة وبدء الوجود للاحياء، وفوق ذلك فتطبيقها التربوية تبدو تجريبية عملية. وذلك كله يصبغها بصبغة الفلسفات التقدمية.

وتدل الدلائل على الرغم من التشابه بين افكار (كارل ماركس) (وهيجل) ان جوهر التربية الشيوعية مؤسس على الواقعية الممثلة في سير الحوادث الخارجية كما تفهم من مجريات الامور العادية. ويزيد في تأكيد هذا الاعتقاد ما يأتي:

أولاً: يعتقد الشيوعيون ان العلم من الزم ضروريات الحياة، وهذا ما يؤكده المذهب الواقعي والتطبيقات التربوية التي ينادى بها هذا المذهب.

ثانياً: المعروف ان المذهب الشيوعي يؤمن كل الايمان بالاقتصاد المادي العميق، وإذاً فمن الطبيعي ان تتفق الفلسفة التربوية الشيوعية ومناهجها مع هذه النظرة الاجتماعية، ويعضد هذا ما تتضمنه المناهج التعليمية الشيوعية من قواعد مادية فيما يختص بالطبيعة الإنسانية ومن ثم فالطفل الشاذ في دراسته لا يعرض على العالم النفسي ولكنه يعرض على الطبيب البشري لعلاجه مما الم به من مرض عضوي؛ اذ لا يؤمن الشيوعي بالاضطرابات النفسية او العلل السيكولوجية مما يبعد عن التشخيص المادي. وبهذا نرى الاتفاق الواضح بين المذهب الشيوعي والمذهب الواقعي.

ويعتقد الشيوعيون ان كل شيء خاضع لسلطان البيئة المادية وطيع لتأثيراتها بحيث لا يصعب قيادة او يستحيل تغيير طبيعته. واهم تأثيرات هذه البيئة المادية على الطالب هي الناحية الاقتصادية، وليس ادل على ذلك من اسلوب الانتاج المادي في المذهب الشيوعي هو الذي يحدد الصفة الدستورية للنوايا السياسية: بل يعتقد الشيوعي ان الانسان يخدع نفسه اذا ظن ان دساتيره وعاداته قد جاءت نتيجة تفكيره الحاصل.

وطبقاً لهذا فان العمل يؤدي دوره الخطير في التربية، فهو محور المنهج التربوية، ومجال الدراسة في المدرسة، وتقاس قيمة الحيز بمداه، وعلى الطالب ان يستشعر ان عامل

في المجتمع العمالي. ولكن العمل المقصود هنا لا يقتصر على التدريب اليدوي او الفني، وإنما يعني شيئاً فوق هذا وذاك اذ لا ثنائية بين عمل العقل وعمل اليد، ولهذا فان المذهب الشيوعي يعارض الانفصال الواسع الهوة بين المناهج الثقافية والمناهج المهنية ويحكم بالطرد من الدائرة الشيوعية على كل مدرسة تعالج على اساس ماله من قيمة حركية فقط. وبهذا يتضح اهتمام مناهج التربية العامة المذهب الشيوعي بدراسة العمل من جميع نواحيه الاقتصادية والسياسية والعلمية والاجتماعية والجمالية، كما يتضح اصرارها على توثيق العلاقة بين المدرسة والمصنع المحلي او المكتب المحلي او المزرعة المتعاونة.

ويؤمن الشيوعيون بان العمل لا يحتل مركزه الصحيح في المناهج التربوية، وان العامل لا يقوى ولا ينهض إلا اذا انعدمت الطبقية، وانتزعت سلطة استغلال الفقراء المعدمين من ايدي الملاك المسيطرين. وليست المدرسة على أي حال اداة الخلق الابتكاري لهذا النظام الاجتماعي الجديد، فليس لها ان تعلو فوق مستوى السياسة وتكرس نفسها لخدمة المجتمع دون رعاية للاعتبارات السياسة، بل عليها ان تهيئ نفسها ومناهجها سلاحاً تستخدمه الدولة في خدمة اغراضها السياسية. وعلى المدرسين ان يعتبروا انفسهم جنوداً في معركة الشيوعية، اما التلاميذ فيجب حملهم حملا على الايمان بالمبادئ التي تنادي بها الشيوعية والمعتقدات التي يدين بها الحزب الشيوعي؛ فليس لهؤلاء ولا لأولئك ان يجادلوا او يناقشوا المسائل التي قد تكون موضع الخلاف في الرأي، لان ذلك لا يتم إلا في اللجنة المركزية للحزب التي غالباً ما تسود السرية اعمالها وما تبحث من مشاكل او مسائل وموضوعات. فالتربية ومناهجها في الفلسفة الشيوعية لا تعرف الحقائق الموضوعية التي لا تتأثر باهتمام الدولة او تعلو على رغبات الحزب، وان اختلفت جهات الاشراف التربوي باختلاف الجمهوريات السوفيتية، لان جميع جهات الاشراف التربوي تخضع لسلطان الحزب وتوجيهات اللجنة المركزية فيه. ولكن ليس معنى انعدام الحرية العلمية في المذهب الشيوعي ان الشيوعيين لا ينادون بالحرية على الاطلاق في نظامهم؛ فهم اناس لهم حرية ولكنها حرية وليدة القوانين، وليست حرية النقد على أي حال.

وعلى الرغم من ان المذهب الشيوعي لا يدين بوجود الاله إلا انه لا يهمل في مناهجه التربوية الخلقة للشاب، غاية الامر ان الاخلاق التي تعني المدارس في مناهجها التربوية بتدريسها تتبع من تفكير الطبقة الاجتماعية ولا تبنى على القوانين الالهية. ولذلك فالطبقات العاملة في المذهب الشيوعي تنشئ ما يناسبها من خلق وان كانت لا تهمل الفضائل المعرفة كالشجاعة والولاء والثبات وضبط النفس، لأنها تعتقد ان اللجوء اليها يساعد كال المساعدة في نجاح القضايا الشيوعية. وإذا كان لنا ان نلخص هذه الفلسفة في نقاط فيمكن ان نقول:

1) تقوم الفلسفة الشيوعية التي توجه التربية والتعليم على: انكار الطبقية، وإزالة الفوارق بين طبقات الشعب، والمساواة بين الرجل والمرأة في فرص التعليم، فالمناهج واحدة للجميع، كما ان الخدمات الاجتماعية بعد التخرج لا تفترق، وكذلك المساواة بين القوميات والأجناس المختلفة، ثم في النهاية عدم الاعتراف بالدين ومحو آثاره من المناهج الدراسية.

2) ان الفلسفة الشيوعية فلسفة بين التقليدية والتقدمية.

3) ان الفلسفة الشيوعية تدين بلزومية العلم وضرورته للحياة، كما تؤمن بالتجربة العملية في الدراسة.

4) محور الدراسة والمناهج الدراسية في الفلسفة الشيوعية هو العمل المنتج المفيد. ولذلك يجب توثيق الصلة بين المنهج الدراسي داخل المدرسة وبين مناهج العمل الصناعي والزراعي والتجاري في البيئة التي تحيط بالمدرسة.

5) لا مجال في المذهب الشيوعي التربوي للاعتراف بالفصل بين المنهاج الثقافية العامة وبين المناهج المهنية.

6) المدرسة بمناهجها في النظام الشيوعي اداة تفيد منها الدولة في تحقيق اغراضها السياسية وخدمة اهدافها ومبادئها الشيوعية، ولذلك توجهها الوجهة التي تراها صالحة لذلك.

7) التربية الخلقة في المناهج التربوية للفلسفة الشيوعية لا تخضع للقوانين الإلهية ولكنها تنبع من تفكير الطبقة الاجتماعية.

ان نظرة فاحصة في تلك الفلسفات التي تحدثنا عنها سواء منها ذات الصبغة التقليدية او التقدمية او المشتركة تبين بجلاء ان بينها نقاط اختلاف لا شك فيها. فالفلسفة المثالية مثلا تؤد ثبوت الاهداف التربوية بينما (البراجماتية) لا تعترف إلا بأهداف متغيرة بتغير الظروف والأزمان والأمكنة. والفلسفة التجديدية تعنى بالمستقبل بينما (النفعية) تعنى بالحاضر. والفلسفة الاشتراكية العربية تؤمن بالأديان وبرسالات السماء على خلاف الشيوعية التي لا تعترف بوجود الاله. والفلسفة الفاشية تضع اعتباراً لتكافؤ الفرص مختلفاً عن ذلك الذي تضعه الفلسفة الاشتراكية العربية او البراجماتية او ما نحا نحوهما من الفلسفات. وهكذا اذا ذهبنا مع التفاصيل فإننا نجد اختلافات ظاهرة بين كل فلسفة وأخرى.

ولكننا اذا طرحنا التعصب جانباً وتنهمنا روح كل فلسفة بحذق وإخلاص فإننا – برغم هذه الاختلافات – نرى كثيراً من اوجه الاتفاق بينها. فمثلا لا نجد فلسفة من الفلسفات حبذت في مناهجها التربوية تعلم الحقائق لمجرد انها حقائق او معلومات او شجعت التسميع الببغائي او غضت الطرف عن التعرف على نمو الطفل. ولو اخذنا الفلسفة المثالية الممعنة في الاتجاه التقليدي مثالا للاختبار فإننا نجدها حقا تفرض منهجاً معيناً للدراسة ولكن ليرتفع به المتعلم الى معرفة الحقيقة المطلقة التي هي هدف التربية. ولو كانت هذه الفلسفة تدين بالتسميع الببغائي لما وضعته من منهج لما كان يمكن ان ترتب على فرضه استهداف هدف اخر غير الحفظ. ولقد نعلم عن الفلسفة المثالية انها تنوع مناهج التعليم بين الناس حسب ما يبدون من استعداد وقدرة، فتتيح لكل فرد منهم فرصة التعليم المتكافئ مع هذا الاستعداد وتلك القدرة؛ يشهد بذلك النظام التعليمي الذي فصله افلاطون في جمهوريته.

وليس من شك في ان أي فلسفة لا تعارض في مناهجها التربوية تغذية العقل وتربية القدرة على الفهم والتفكير النقدي ومواجهة الحياة من خلال المناهج التربوية، وان اختلفت واحدة منها عن الاخرى في مدى التركيز على هذه النواحي.

ومن اوجه الاختلاف بين الفلسفات ايضا ضرورة اشتمال المناهج التربوية على تعليم اجباري للأطفال الى مستوى معين، وعلى تعليم الاساسيات كالقراءة والكتابة والحساب، وعلى العناية بالتلاميذ ورعايتهم ضد الاخطار والأمراض، وعلى اعداد المدرس اعداداً طيباً قبل ان يزاول مهنة التدريس، وعلى الانتفاع بميادين المعرفة من قواعد وبلاغة ورياضة وتاريخ وعلوم اجتماعية وطبيعية وغير ذلك وان لم تتفق فيما بينها على طريقة الانتفاع بتلك الميادين.

والمعروف ان هذه الفلسفات ظهرت في أزمنة مختلفة وتحت ظروف متباينة. ولعلها اختلفت فيما اختلفت فيه ملائمة لهذه الظروف ومسايرة الأزمنة التي نشأت فيها، ولطبائع الناس الذين طبقت عليهم. ومن ثم ينبغي ان نتحاشى القول بان هذه الفلسفة تقليدية فهي بعيدة بمبادئها عن التطبيق التربوي المرغوب فيه، وتلك الفلسفة تقدمية فهي اصلح الفلسفات للتطبيق. بل ينبغي ان ندرس الظروف والملابسات التي تحكم البيئة والناس الذين نختار لهم منهجا دراسياً ينتمي الى هذه الفلسفة او تلك. فالمعرف ان التقاليد والعادات والعناصر الثقافية بعامة ذات الوان متباينة بين الامم كما وضحنا ذلك الباب الثاني من هذا الكتاب والتلاميذ ايضا يختلفون باختلاف البيئات، فهذا ريفي وذاك مدني، وهذا طفل ساعده بيته بما له من امكانات اقتصادية وثقافية على اجتياز مرحلة ما قبل القراءة فهو اذا مستعد للبدء فيها، وذاك اخر لم يجد هذه المساعدة من بيته ويحتاج الى ان يجدها في المدرسة. وهناك التلميذ ذو المقدرة المرتفعة وذو القدرة المتوسطة ومن هو ضعيف العقل، وغير ذلك كثير مما يستلزم بالضرورة اختلافا في مناهج التربية مادة وطريقة. ومما يحتم علينا النظر الى الفلسفات التربوية السليمة في ظل ما نعيش فيه من ظروف لنا في جمهورية مصر العربية – ونحن نؤمن بالأديان السماوية ونخضع لشرائع الله – ان ننساق كلية وراء الفلسفة البراجماتية بحجة انها تقدمية، فنخضع قيم ديننا ومبادئه وشعائره للتجريب النفعي كما ينادي اصحاب هذه الفلسفة لان ذلك بعرض بعض مبادئنا وشعائرنا الدينية للإهمال والضياع وحذفها من المناهج التربوية، وإلا فما النفع من وراء رمي الجمار او السعي بين الصفا

والمروة في الحج للمسلمين؟ وماذا يجني العبد من وراء المخالفة في عدد ركعات الصلاة باختلاف الاوقات ونحو ذلك؟ ان الدين الاسلامي يدعو المسلمين الى اقامة هذه الشعائر وان لم يظهر لهم نفعها الحالي. ومعنى ذلك تحاشي اخضاعها للتجريب الذي تنادي به (البراجماتية).

وأيضا لا تخلو دراسة النصوص الادبية من استلزام حفظ بعضها مهما قيل من ان الحفظ سمة من سمات الاتجاه التقليدي في التربية. وهل اذا اصر التلميذ على ان يجري تجربة معينة، في اجرائها – كما يعلم المدرس – اشعال الحريق بالمعمل مثلا او حدوث اخطار اخرى للمبنى او من يجدون به، تركه المدرس حراً ولم يتدخل لمنعه بحجة ان هذا المنع ديكتاتورية لا ترضى بها الفلسفات التقدمية في التربية؟

ان صفتي التقدمية والتقليدية يجب ان يؤخذا على انهما من الصفات التاريخية لا دخل لهما في تحديد المرغوب فيه او عنه من مبادئ ومناهج الفلسفات التربوية. كما ينبغي ألا تكونا مثار الاغراء بدراسة بعض هذه الفلسفات وإهمال البعض الاخر. فالفلسفات التربوية بشقيها واجبة الدراسة، غاية الامر ينبغي ألا تدرس على انها نظريات مجردة بعيدة عن التطبيقات العملية. فان الدراسة النظرية عمل سهل – حيث المبادئ والأسس التربوية الطيبة كمراعاة الفروق الفردية والمعاملة الديمقراطية للتلاميذ وغير ذلك – يسهل على الناس ان يتعرضوا لها كلاما ولكن ذلك لا يعدو ان يكون تمتمة لا تنثر الضوء الكافي على الطريق التربوي اذا اظلمت بنقص كفاءتها وتنكب السلامة في التطبيق. وأيضاً ينبغي ألا تدرس هذه الفلسفات على انها وحدات منفصلة تقبل الواحدة منها بكليتها او ترفض بكليتها لان مثل هذه الدراسة تطمئن الدارس عن ظروف التطبيق وتبعده عن محاولة التكيف التربوي للبيئة التي تعمل فيها. وعلى العكس من ذلك ينبغي ان ندرس فلسفات التربية دراسة متعمقة متكاملة لها تأثير موجه على عمل المدرس في الفصل ووضع المناهج للتلميذ، فتنهض اساساً لتصرفاته واستناداً لممارسته العملية في مجال المهنة. ومعيناً تربوياً يستمده ويعتمد عليه في اغناء حياة الناس وإنهاض الوطن. وأرضاً صلبة يقف عليها حين يشرّع منهجاً تربوياً او يشترك في اداء الواجبات التربوية التي تلقى على عاتقه.

ومن الاهمية بمكان ان يكون لكل مدرسة وكل كلية وكل مديرية تعليمية فلسفة تربوية مدونة تتضمن النهج التربوي الذي تسير عليه وتشتق منه اهدافها ومناهجها. على ان تعلن هذه الفلسفة على جميع العاملين في الميدان كي يتحمسوا لها ويهتموا بها ويسهل عليهم التعاون في سبيل تنفيذها. وهذه الفلسفة التربوية – لكي توضع وضعاً سليماً – تحتاج الى دراسة الفلسفات التربوية جميعها، لأنها تحتاج الى النظريات الشائعة في هذه الفلسفات، وفي الوقت نفسه تحتاج الى الخبرات العملية ممن هم اهل لهذا العمل من اعضاء المهنة والهيئات الفنية والمواطنين المهتمين والطلاب كلما امكن اشراكهم.

ومن الممكن ان يبدأ العمل في وضع الفلسفة التربوية هذه بالمسئولين اهل الرأي التربوي حيث يخططون من المبادئ والأسس ما يرونه مطابقاً لحاجات التلاميذ والجمهور. ثم يطرحون عملهم للدراسة وإبداء وجهات النظر والمناقشة مع من يعنيهم الامر من التربويون والمواطنين. على ان تسود الدراسة والمناقشات الصبر والتأني في اتخاذ القرارات وإصدار الاحكام حتى تلتقي الاراء وتتقارب المعتقدات وتندمج كلها في فلسفة موحدة، تكتب في سجل خاص يرجع اليها الجميع ويستهدفونها في تشكيل المناهج وتعديلها وتقويمها.

وفي نهاية هذه الخاتمة اؤكد ما قلته في نقاط ثلاث:

النقطة الأولى الفلسفات التربوية – برغم ما بينها من اختلافات واضحة – تتفق في عناصر عديدة.

النقطة الثانية: الانتصار في الاعمال التربوية ووضع المناهج الدراسية للاتجاه التقدمي على حساب الاتجاه التقليدي او العكس يفسد المناهج التربوية ودراستها.

النقطة الثالثة: ينبغي ان تدرس الفلسفات التربوية بعمق وتكامل حتى تعين دراستها على الانتفاع بها في وضع الفلسفة التربوية السليمة الخاصة بالمدرسة او الكلية او المديرية التعليمية والتي توجه مناهجها الدراسية وجهة صالحة لخدمة المواطنين.

الفصل السادس

أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي

الفصل السادس
أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي

يؤدي التعليم الجامعي دوراً هاماً في تطوير المجتمع وتنميته وذلك من خلال اسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة وتعد الجامعة اهم هذه المؤسسات حيث يناط بها مجموعة من الاهداف تندرج تحت وظائف رئيسية ثلاث هي (التعليم والإعداد القوي البشرية والبحث العلمي اضافة الى خدمة المجتمع)، لذا الجامعة معنية أساساً ببناء البشر وتحسين ظروف الإنسان فانها تكون منظمة اخلاقية بالضرورة، لأنها تعني البناء العلمي والخلقي للطالب، وبالتالي فإنها تحرص على تنمية بيئة اخلاقية في التنظيم وإلا عجزت عن النهوض برسالتها، فلا انفصال بين تحقيق رسالة الجامعة وبين التزامها بالأخلاق، ولا يتصور منطقيا الزعم بان الجامعة نجحت في تخريج الكوادر وإجراء البحوث في حين ان سلوكياتها وسلوكيات اعضائها غير متمشية مع الاخلاق.

والأخلاق عند علماء النفس والتربية والاجتماع هي قواعد السلوك التي يلتزم بها الانسان الذي يعيش ضمن المجتمع وأي مهنة لابد لها من أخلاقيات تنضم السلوك العام لأعضاء المهنة بعضهم مع بعض ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الاخرى وكما ان هناك أخلاقيات لمهن الطب والصيدلة والقضاء وغيرها فهناك أخلاقيات خاصة بمهنة التدريس وكونها مهنة ذات قدسية خاصة، رفع شأنها قول الله عز وجل ﴿كُونُواْ عِبَادًا لِّي مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمۡ تُعَلِّمُونَ ٱلۡكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمۡ تَدۡرُسُونَ﴾ آل عمران/79.

ويكفي فخراً لكل معلم ومنهم تدريسي الجامعة عندما يقول مربى الإنسانية الأول محمد(ص) (انما بعثت معلماً) معلماً بماذا يا رسول الله؟ يجيبنا الحبيب (ص) (انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق). ويقول رسول الله (ص) عن المعلم والذي هو عالم

بتخصصه: (فضل العالم على العابد كفضلي على ادناكم ثم قال رسول الله (ص) ان الله وملائكته وأهل السموات والاراضين حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير).

هذا تكريم عظيم لمعلم الجامعي فهو حتى حينما يكون مشغولا بمهمته تكون حتى الكائنات المبراة من الذنوب مشغولة بالاستغفار والدعاء له، واذا اخلص العمل لله كم من الحسنات والصدقات يكتسب؟

الاسلام قد أضفى على المهنة بعداً اخلاقياً بإجابة الامانة بشتى صورها على جميع المهتمين فانه اضفى عليها بعداً إنسانياً واجتماعياً بإجابة مبدأ الاحسان فيها، إلا ترى الأستاذ الجامعي وقد حددت له ساعة مكتبية خاصة ليلتقي فيها بطلبته بعد دروسه، فأثر القعود معهم بعدها ساعات وساعات! ما الذي يحمله على ذلك؟ اهي المعاملة المادية ؟ كلا لأنه بمقتضاها لن يلقى أجراً من ثواب على قعوده وانتظاره ولن ينال عقاب اذا أنصرف لكنه خلق الاحسان الذي جعله يرى ربه فوق عالم المادة وتعاملاتها.

أهمية الاخلاق في الجامعة؟

الأخلاق: هي صورة النفس المستترة التي تظهر في الانسان عند القيام بأفعاله التي لا تكلف فيها، ولا تكون الافعال خلقا للإنسان إلا اذا كانت صادرة بطبيعته لاعن تكلف ولا عن اجهاد نفسي ولاعن تفكير.

أخلاقيات مهنة التعليم: السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتعين ان يتحلى بها العاملون في حقل التعليم العام فكراً وسلوكاً امام الله ثم امام ولاة الامر وأمام انفسهم والآخرين، وترتب عليهم واجبات اخلاقية.

تتجلى اهمية دراسة موضوع أخلاقيات المهنة في تعزيز الممارسات الاخلاقية التي ينبغي ان تنعكس بشكل اكثر ايجابية في منهجية التدريس وفي العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط المدرسي، وان تكون لدى الأستاذ اتجاهات ايجابية نحو

المهنة، اذ تبصره بالتزاماته الاخلاقية وتوعية بأبعاد الرسالة التعليمية التي يتحملها تجاه المجتمع، كما تتضم علاقاته الادارية الاجتماعية، وتدربه على اساليب التعامل اللائق مع مختلف مكونات المجتمع المحلي والوطني، هذا فضلاً عن تعرفه على قواعد الانضباط الاخلاقية والقدوة الحسنة والتحلي بالضمير المهني من اجل تحقيق الوعي بأهمية البعد القيمي الاخلاقي في مجال التربية والتكوين، وإشاعة ثقافة جديدة مبنية على اساس احترام مواثيق حقوق الإنسان، ودعم الارتباط بالمؤسسة والحفاظ على سمعتها وتفعيل دورها الاشعاعي، هذا فضلا عن تنمية روح التواصل والتعاون والاحترام المتبادل بين مختلف الفرقاء، وتنطلق أخلاقيات المهنة اساساً من وجود اتجاه ايجابي نحو المهنة، فلا يمكن الاطمئنان الى تشكل هذه الأخلاقيات دون وجود هذا الاتجاه، لذلك يبقى موضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس الاطار العام لكل الاتجاهات والمواقف و التمثلات والادراكات وتوقعات الادوار في العملية التعليمية.

ان استدماج آداب المهنة وأخلاقياتها، لا يمكن ان يأتي بالوعظ والإرشاد، بل الاقناع والاقتناع، وهذا الاقتناع لا يتم إلا عبر الانخراط في ثقافة المؤسسة وقبول العمل فيها، لذا يمكن مطالبة امرأة ورجل التعليم بالالتزام باخلاقية المهنة ما لم يكن له موقف ايجابي من هذه المهنة، ان مهام التعليم معقدة ومركبة حيث تتداخل الحياة المهنية لأصحابها مع حياتهم الخاصة. فأمام مهام الفعل التعليمي، لابد من توفر شروط موضوعية وأخرى ذاتية للقيام بهذه المهام، فالموضوعية منها ترتبط بالأوضاع المادية والمعنوية للمهنة، اما الذاتية المرتبطة بالأستاذ ذاته فتتنوع النظريات بصددها من خلال العناصر التالية:

- القدرة على حل المشاكل والقابلية للتكيف مع مختلف المواقف والوضعيات التعليمية (التوفر على اتجاه ديمقراطي، التوفر على مميزات النظام والتخطيط، التوفر على الدفء الانساني في العلاقات) بفهم الطلبة والقدرة على النظر الى الوضعية التعليمية نظرة شمولية.

- التوفر على تكوين قادر على توفير امكانية التعامل مع المبادئ التربية الحديثة من جهة والقابلية للتطوير والتجديد ومتابعة المتعلمين وفهمهم والتعاون مع الزملاء من جهة اخرى.
- الوعي بمفارقات الذات المتعلمين على فهم الصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية.

ان هذه الشروط التي يمكن عدها جزئا من مكونات اخلاقية مهنة التدريس لا يمكن ان تتوافر من دون وجود اتجاه ايجابي نحو المهنة، لان حب المهنة اهم شرط للنجاح في المهنة، وليس فقط وجود ضمير مهني مرتكز على اعتبار ممارسة المهام من باب الواجب.

الجامعة على وجه الخصوص كمؤسسة ذات دور تعليمي وتنويري وتربوي مسؤولة عن نشر الاخلاق ليس فقط في ممارساتها وإنما ايضاً في سياستها ما تدعو إليه الجامعة مسؤولة عن الالتزام الخلقي في الأداء ومسؤولة ايضاً عن تنمية الالتزام الخلقي بين الطلاب. ويعد التعليم الجامعي لونا من الوان التدريب على تربية الالتزام، وهكذا فان افضل تدريب قيمي وأعمقه هو ذلك الذي يحصل عليه المرء من الصلة بغيره صلة ملائمة في وحدة من العمل والفكر مثل التعليم الجامعي. فالجامعة من نتائج المجتمع، وهي الحيات الاجتماعية، ولعل الهدف الاساسي منها هو تدريب طلابها على تربية الالتزام، ويتم هذا بما تقدمه الجامعة من انشطة مختلفة. هذا وسلوك اعضاء هيئة التدريس يظهر في الاداء التدريسي، والأداء البحثي، الى جانب المشاركة في الريادة العلمية والإشراف على الانشطة الطلابية والأعمال والامتحانية.

وهنا تأتي اهمية التباحث حول سلوكيات المهنة والأداء التدريسي في التعليم الجامعي والجوانب التربوية التي يلازم اعضاء هيئة التدريس بالجامعة من اجل الوصول الى مستوى معياري متقدم له سلوك عضو هيئة التدريس الخبير، دعونا نتحدث قليلاً عن المشكلات الاخلاقية التي تواجهنا طول الوقت، ولنأخذ بعض الامثلة:

- من الواجب علينا ان ننشئ افضل تعليم جامعي رسمي لطلبتنا.
- تحقيق العدالة بأبسط انواعها بين طلبتنا.
- الصحيح ان تكتم اسرار الطالب الذي ائتمنك عليها، والصحيح ايضا ان تتعاون مع القسم او العمادة او الجامعة بإعطاء معلومات تفيدهم، مع انه سبق لك الالتزام بسريتها.
- على التدريسي حين ينتسب الى الجامعة انه يلتزم بعقده، ومن بين اركان الاسلام العقود ومن شروطها الايجاب والقبول، فانخراطه في الجامعة يعتبر ايجاباً من طرفه وموافقة على نضام الجامعة التي قبلته وعندها يكتمل اركان العقد ويباشر التدريسي وجب عليه الالتزام بمقررات الجامعة من آداب وشروط وضوابط ففي قوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود) المائدة/1، عليه الوفاء بالتزاماته التي بقطعها للجامعة التي يعمل بها، منها تدريس ما يكلف به والحضور بالمواعيد المحددة وعلاقة بطلابه وزملائه والإداريين وإعداد البحوث، ويعد الوفاء بالعهد مسؤولية سيحاسب عليها الانسان وان خالف هذا الشرط، اعتبر ناكل في العقد والعهد المطلوب منه الوفاء بالعهد حيث يقول الله (عز وجل) (الذين يوفون بعهد الله ولا ينقضون الميثاق) الرعد/20، وعليه يجب الوفاء بالعهد مهما كانت الظروف، أي ان يكون السلوك مطابق للقول حتى لا ينطبق عليه قول الله تعالى: (يا ايها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون❖ كبر مقتا عند الله ان تقولون ما لا تفعلون) الصف/2 – 3، فالإخلال بالعقد والعهد من المقت السيئ الكبير الذي يكره الباري (عز وجل) ولا يريده لعباده المؤمنين.
- ضعف المستوى التربوي لدى بعض اعضاء هيئة التدريس، والذي يؤدي الى ان تكون محاضرته مجرد تلقين، الاعتقاد الخاطئ بان التلقين واستنزاف طاقات الطلبة في الاستماع وتدوين الملاحظات يساعد في ضبط الطلبة، الاعتقاد ان المحاضر هو المصدر الوحيد للمعرفة، ومن هنا تتبع اهمية تركيز الاستماع،

وإتقان مهارات النسخ وتدوين الملاحظات، عدم الرغبة في زيادة مسؤولية المتعلم عن تعلمه، عدم الالمام بطرائق التدريس الحديثة واستراتيجيات تنمية مهارات التفكير.

- هناك من يسرب النتائج قبل اعلانها.
- بعض التدريسيين لا يعرف حتى لغة الحوار فلأبسط الامور يثور، بحيث يعرف هذا التدريسي على مستوى الكلية او الجامعة من خلال تكراره نفس الموضوع.

الامثلة الاخرى كثيرة على المشكلات الاخلاقية التي تواجه تدريسنا او طلبتنا بصفة يومية او منقطعة، ولا يفهم من كلامنا هذا ان هذا ديدن الاغلبية، لا والله فهناك الكثير المخلص والمتفاني وغيرته عالية على جامعته وكليته وقسمه.

مشكلات شائعة لها علاقة بالأخلاقيات

وهناك مشكلات شائعة من نوع آخر لها علاقة بالأخلاقيات وهي:

- الصراع بين الصدق و الولاء للفرد او طائفة او لحزب.
- الصراع بين مصلحة الفرد ومصلحة المجموع.
- الصراع بين مقتضيات الاجل القصير ومقتضيات الأجل الطويل.
- الصراع بين العدل والرحمة.

ان الأستاذ الجامعي اذ يواجه مثل هذه المشكلات يتوقع منه الناس جميعا ان يكون تصرفه هو النموذج ولذا يجب ان نتدارس بشيء من التفصيل الوضع الخاص للجامعة وللأستاذ الجامعي في قضية اخلاق المهنة.

الجامعة منظمة اخلاقية ما مواصفاتها

الالتزام الخلقي حتمي: لما كانت الجامعة معنية اساسا ببناء البشر وتحسين ظروف الطلبة، فإنها تكون منظمة اخلاقية بالضرورة، لأنها تعني بالبناء العلمي والخلقي للطالب، وعليها بالتالي ان تحرص على تنمية بيئة اخلاقية في التنظيم وإلا عجزت عن النهوض برسالتها، فلا انفصال بين تحقيق رسالة الجامعة وبين التزامها

الأخلاقي، ولا يتصور منطقيا الزعم بان الجامعة نجحت في تخريج الكوادر وإجراء البحوث في حين ان سلوكياتها وسلوكيات اعضائها غير متمشية مع الخلاق.

تعريف الاخلاق الجامعية ؟ ولماذا نهتم بالأخلاق في الجامعة ؟

أخلاقيات الأستاذ الجامعي هي مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها الأستاذ والعاملون كمرجع يرشد سلوكهم اثناء اداء وظائفهم، ومن غير المعقول ان يصف الشخص او المنضمة او المؤسسة عن اخلاقها.

المنافع المترتبة على الالتزام الاخلاقي هي:

- الاهتمام بالأخلاق يسهم في تحسين المجتمع ككل، فتتراجع الممارسات الظالمة، وتتوافر الفرص المتكافئة للناس، وتنفذ الاعمال بواسطة الاعلى كفاءة، وتستخدم الموارد المحدودة فيما هو اكثر نفعاً، ويقطع الطريق على الطفيليين والمتربحين تدريجياً، ويتسع بالتدريج أيضا امام المجتهدين، كل هذا وغيره يتحقق اذا التزم الجميع بالأخلاق.
- الالتزام بأخلاقيات العمل يسهم في شيوع الرضا الاجتماعي بين غالبية الناس كنتيجة لعدالة التعامل والمعاملات والعقود وإسناد الاعمال وتوزيع الثروة وربط الدخول بالمجهود، ...الخ.
- أخلاقيات العمل تدعم البيئة المواتية لروح الفريق وزيادة الإنتاجية، وهو ما يعود بالنفع على الفرد وعلى المنظمة وعلى المجتمع.
- ادارة أخلاقيات العمل بكفاءة تشعر العاملين والأساتذة بالثقة بالنفس، والثقة في العمل بأنهم يقفون على ارض صلبة ونزيهة وشريفة، وكل هذا يقلل القلق والتوتر والضغوط ويحقق المزيد من الاستقرار والراحة النفسية.
- ان الالتزام الخلقي في المنظمة يؤمنها ضد المخاطر بدرجة كبيرة، حيث يكون هناك التزام بالشريعة، وابتعاد عن المخالفات، او الجرائم، والتمسك بالقانون من قبل ومن بعد ليس إلا قيمة اخلاقية.

- الالتزام بأخلاقيات العمل يدعم عددا من البرامج الاخرى الهامة مثل برامج التنمية البشرية، وبرامج الجودة الشاملة، وبرمج التخطيط الإستراتيجي وكل هذا يصب في اتجاه دعم المنظمة وتنميتها ونجاحها.
- ان الالتزام بمواثيق اخلاقية يدفع المتعاملين الى اللجوء في تعاملاتهم الى الجهات الملتزمة اخلاقياً، وبالتالي تنجح الممارسة الجيدة او الصحيحة في طرد الممارسة السيئة من ساحة الاعمال.
- ان وجود ميثاق اخلاقي تلتزم به المهنة او المنظمة يكون بمثابة دليل او مرجع يسترشد به الجميع ليس فقط في تصرفهم وإنما ايضاً عندما تثور الخلافات او يثور الجدل حول ما هو السلوك الواجب الاتباع.

التزام الأستاذ الجامعي بالأخلاق أشد من أي مهنة اخرى ؟

الاخلاقي اكثر اهمية في مهنة الأستاذ الجامعي بالمقارنة بغيره وذلك للخصوصيات الاتية:

الخاصية الأولى: الأستاذ الجامعي قدوة لطلابه

ويعني ذلك ان سلوك الأستاذ سيكون النموذج الذي يقيس الطلاب سلوكهم عليه، وبالتالي يتحمل الأستاذ مسؤولية اضافية في المجتمع في مسألة الالتزام الاخلاقي،فالمحاسب او المهندس او العامل يتصرف كما يراه مناسبا ولا يترك سلوكه تأثير كبير على الآخرين ولكن الأستاذ حينما يتصرف سينظر الطلاب اليه على انه هذا هو التصرف المناسب (وتسرى نفس الملحوظة على الأستاذ في التعليم قبل الجامعي ولعلها هناك تكون اكثر حدة).

الخاصية الثانية: الأستاذ الجامعي مسئول عن النمو الخلقي لطلابه

ان الأستاذ مسئول عن تعلم الطلاب نموهم الخلقي، ويخلق ذلك امام الأستاذ معضلتان عليه مواجهتهما بفعالية:

احترام استقلال الطالب	و	احترام منطق الطالب

وهذه الامور غاية في الاهمية، حيث من المفترض اجتماعيا ان تنمية قدرة الطالب على التفكير المستقل وقدرته على التفكير المنطقي هي الهدف الاسمى للتعليم، بل قد نزعم ان هذه التنمية هي السبب الاساسي لتبرير ان يكون التعليم اجبارياً.

وفي نفس الوقت لا يمكن اهمال ان التفكير المنطقي الرشيد والاستقلال في تكوين الرأي والموقف هما من اسس الاخلاق في مضمونها النهائي، بمعنى ان في نهاية المطاف سنجد ان رشد التفكير واستقلال الرأي هما اهم ما يميز الانسان عن غيره من المخلوقات.

- ولنأخذ الاستقلال أولاً: كل طالب من حقه ان يكون رأيه بنفسه وان يختار قيمه ومعتقداته، والأستاذ بان يحترم هذا الاختيار، كيف يأتي هذا، بينما الأستاذ مطالب بتغير طريقة تفكير الطالب وتعديل سلوكه وان يحثه على التحويل الى فهم افضل للأمور وممارسة اكثر استنارة، بعبارة اخرى: كيف يكون الأستاذ مطالبا باحترام استقلال الطالب كإنسان، وفي نفس الوقت يكون مطالبا بتغير سلوك الطالب؟
- لنأخذ الرشد ثانياً: الأستاذ الجامعي مطالب بان يحترم التفكير الرشيد وأسلوب التسبيب الخاص بالطالب، بل وان يعلم الطالب كيف يفكر بأسلوب منطقي، وبالتالي فالأستاذ مطالب بان يخضع اطروحاته لتقيم الطالب وحكمه، أي ان الأستاذ عليه ألا يلقن النتائج للطلاب وإنما يعلمهم طرق الوصول إليها، لا يعلمهم المهارات، وإنما طرق تنمية المهارات.. لا يعلمهم الاتجاهات والآراء، وإنما طرق التفكير المؤدية الى تكوين الاتجاهات والآراء. هاتان المشكلتان نضعها امام الأستاذ وهي:

1) كيف نلتزم باحترام استقلال تفكير الطالب ورأيه، وفي نفس الوقت نعمل على تغيره؟

2) كيف نلتزم بتعليم منهجية التفكير المنطقي، وفي نفس الوقت اطلب منه التسليم بوجهة نظري؟

الخاصية الثالثة: عملاؤنا صغار

تمثل هذه الخصوصية صعوبة حقيقية في عمل الأستاذ الجامعي بل قد يثار الجدل بالفعل حول من هم عملاؤك كأستاذ: هل هو الطالب فقط، ام الأسرة ام الجهات التي سيعمل بها بعد التخرج، ام المجتمع الواسع الذي سيستقبل هذا الخريج، ام من بالتحديد؟

من الذي يقرر مستقبل الطالب حقيقة؟ ومن له الحق الطبيعي في ذلك؟ ولا يخفي علينا احتمالات مدى التعارض في الرؤى بين مختلف الاطراف، وبالتالي التعارض في توقعات الاطراف المختلفة منك كأستاذ فيما تفعله مع الطالب. وسوف نعترف بجواز وجود تضارب في الرؤى في الاطراف المختلفة صاحبة المصلحة في المهنة الاخرى (كالطب والهندسة) او المحاسبة ولكن المسألة في التربية اكثر صعوبة لان الاختلاف لا يكون فقط حول تحديد مصلحة الطالب وإنما ايضاً حول من لهو الحق في تحديد هذه المعلمة.

الخاصية الرابعة: الجامعة منظمة اخلاقية

الجامعة تتميز بأن وظيفتها نشر الاخلاق الحميدة ورسالتها البناء الخلقي للشباب، على الاقل هذا جزء من رسالتها، وبالتالي فان تعاملنا مع أخلاقيات المهنة يكتسب أولاً مذاقاً خاصاً وثانياً اهمية مضاعفة.

ما المطلوب – أخلاقياً – من الأستاذ الجامعي؟

مسؤولية الأستاذ في الاخلاق تقع اذن في بعدين:

البعد الاول: واجبه ان يكون ملتزما في سلوكه بالمعايير الاخلاقية الرسمية وغير الرسمية المنبثقة من الاديان والثقافة السائدة والمجتمع.

البعد الثاني: واجبه ان يسهم بجدية في تربية طلابه وتهيئة الظروف لنموهم المعرفي والخلقي نمواً صحيحاً.

ان سلوك الأستاذ ينعكس على بعدين في نفس الوقت، فكل ما يفعله الأستاذ هو التزام خلقي وهو نموذج يسهم في التكوين الخلقي لطلابه.

اخلاقيات المهنة في التدريس

المسؤوليات الاساسية

من الاخلاق ان يلتزم الأستاذ الجامعي في القيام بمهام التدريس بما يلي:

- التأكد من اتقان المادة التي يناط به تدريسها او يؤهل نفسه فيها قبل ان يقبل تدريسها.
- التحضير الجيد لمادته مع الاحاطة الوافية بمستجداتها ومستحدثاتها ليكون متمكن من المادة بالقدر الذي يؤهله لتدريسها على افضل وجه.
- الالتزام بمعايير متطلبات الجودة في تجديد المستوى العلمي للمادة التي يقوم بتدريسها، فلا تكون اعلى مما هو مطلوب فتخلق صعوبات غير مبررة، او تكون اسهل مما هو مطلوب فتؤثر سلبيا على عملية التعليم اللاحقة، وعلى مستوى الخريج، وعلى مستوى اداء المهن في المجتمع في نهاية الامر.
- الالتزام بخلق الفرص لان يحقق طلابه اعلى مستوى من الانجاز تسمح به قدراتهم.
- ان يعلن لطلابه اطار المقرر، وأهدافه، ومحتوياته، وأساليب تقييمه، ومراجعه وارتباطه ببرنامج التدريس ككل، ويقبل مناقشة الطلاب في كل هذا.

- ان يلتزم باستخدام وقت التدريس استخداماً جيداً وبما يحقق مصلحة الطلاب والجامعة والمجتمع.
- ان ينمي الطالب قدرات التفكير المنطقي، ويتقبل توصله الى نتائج مستقلة بناء على هذا التفكير.
- ان يحترم قدرة الطالب على التفكير، وان يشجعه على التفكير المستقل، ويحترم رأيه المبني على اسانيد محددة.
- ان يسمح بالمناقشة والاعتراض وفق اصول الحوار البناء وتبعاً لآداب الحديث المتعارف عليها، وبما يهيئ فرصاً افضل للتعلم.
- ان يتقن مهارات التدريس، وان يستخدم الطرق والوسائل التي تساعده في اتقان التدريس وجعله مشوقاً وممتعاً ومفيداً في نفس الوقت.
- ان يؤدي عمله في المحاضرة او المعمل او المرسم، الخ، بأمانة وإخلاص، حريصا على النمو المعرفي والخلقي لطلابه ومعاونيه.
- ان يتابع اداء طلابه الى اقصى مدى ممكن، وان يتيح نتائج المتابعة لطلابه ولذوي الشؤون للتصرف بناء عليها.
- ان يكون نموذجا للقيم الديمقراطية في حرية الفكر وحرية الراية وحرية التعبير والمساواة، وان يسعى لتنمية هذه القيم في طلابه.
- ان يوجه طلابه التوجيه السليم بشان مصادر المعرفة واوعية المعلومات ومراجع الدراسة.
- ان يراعي كلما كان ذلك ممكنا نقل عبء متزايد من مسؤولية التعلم الى الطالب من خلال اتباع أساليب التدريس المناسبة.
- ان يمتنع من اعطاء الدروس الخصوصية تحت أي مسمى باجر او بدون اجر.

أخلاقيات المهنة اتجاه الطلبة

المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي عن النمو الخلقي للطلاب

الأستاذ الجامعي نموذج وقدوة، والأستاذ يبعث برسائل خلقية مؤثرة في كل ما يقول ويفعل داخل الجامعة وخارجها، ومسؤوليته المهنية عن النمو الخلقي لطلابه وربما تكون اخطر من مسؤوليته عن نموهم العلمي والمعرفي، بل ان اقصر طريق لتفوق طلابه هو نموهم الخلقي المسئول. فالأستاذ الجامعي اذن مسئول مهنياً وأخلاقياً عن النمو الخلقي السوي لطلابه.

المسؤوليات الاساسية:

الأستاذ الجامعي هو النموذج الذي تتطلع اليه انظار الاخرين، بخاصة طلابه ومعاونيه وتعتبر سلوكياته اهم المؤثرات على سلوكياتهم بل يكاد ينسى الناس ان الأستاذ الجامعي بشر مثلهم، ويتصورونه دائما بلا اخطاء وبلا هنات، وذلك فيه مبالغة كبيرة، ولكنها مبالغة تفرض على الأستاذ مسؤولية كبيرة ايضا، وتتمثل هذه المسؤولية في ان يحاول الأستاذ جاهدا ان يقدم في اقواله و افعاله نموذجا طيبا يحتذي به طلابه، و يتمثلون به. ولا يقف ما نقصده في النموذج بالاجتهاد العلمي والالتزام العلمي، وإنما يمتد ليشمل كل جوانب شخصية الأستاذ حتى ملبسه ومشيته واهتماماته.

أخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الاختبارات

المسؤوليات الأساسية

من الأخلاقيات ان يلتزم الأستاذ الجامعي بعدد من المسؤوليات والسلوكيات الاساسية وهي الاتي:

- التقييم المستمر او الدوري للطلاب مع افادتهم بنتائج التقييم للاستفادة منها في تصحيح المسار او تدعيمه حسب الحالة.

- إحضار ولي الامر بالتقييم في الحالات التي تستوجب ذلك، مثل(وضع الطالب على قائمة الانذار) او (اعطاء الطالب فرصة اخيرة من الخارج) او غير ذلك من الحالات حسب السياسة المتبعة في المؤسسة التعليمية.
- توخي العدل والجودة في تصميم الاختبار ليكون متمشياً مع ما يتم تدريسه وما يتم تحصيله، وقادراً على فرز مستويات الطلاب حسب تفوقهم.
- توخي الدقة والعدل والتام النظام والانضباط في جلسات الاختبار.
- منع الغش منعا باتا ومعاقبة الغش والشروع فيه.
- تنظيم الاختبارات بما يهيئ الفرصة لتطبيق الحزم والعدل قي نفس الوقت.
- لا يسند تصحيح الكراسات إلا لأشخاص مؤهلين ومؤتمنين.
- تراعي الدقة التامة في تصحيح كراسات الاجابة، مع المحافظة على السرية الاسماء، ما لم يكن النظام يسمح بغير ذلك.
- تنظيم عملية رصد النتائج بما يكفل الدقة التامة والسرية التامة.
- تعرض النتائج على لجنة المتحنين دون كشف الاسماء لاتخاذ قراراتها.
- تعلن النتائج في وقت واحد ومن مصدر واحد.
- السماح بمراجعة النتائج في حال وجود أي تظلم، مع بحث التظلم بجدية تامة.
- يطبق التقويم التراكمي كلما كان ذلك ممكنا تحقيقا لدرجة اكبر من العدالة.

أخلاقيات المهنة في البحث والتأليف والإشراف على الرسالة العلمية

المسؤوليات الاساسية:

من الاخلاق ان يلتزم الأستاذ الجامعي بعدد من المسؤوليات الرئيسية في شأن البحث والتأليف العلمي والإشراف على الرسائل العلمية:

- توجيه بحوثه لما يفيد المعرفة والمجتمع والإنسانية كالتزام اخلاقي اساسي بحكم وظيفته.
- الامانة العلمية في تنفيذ بحوثه ومؤلفاته فلا ينسب لنفسه إلا فكره وعمله فقط، ويجب ان يكون مقدار الاستفادة من الاخرين معروفاً ومحدوداً.
- في تلخيص وجهات النظر العلمية للآخرين يجب توخي الدقة دون التحيز الانتقائي في او وفق الهوى او الميول.
- في البحوث المشتركة يجب توضيح ادوار المشتركين بدقة والابتعاد عن وضع الاسماء للمجاملة او للمعاونة.
- عدم بتر النصوص المنقولة بما يخل بمقصود صاحبها سواء كان ذلك بقصد او بغير قصد.
- في الاقتباس يجب ان يكون المصدر محددا وواضحا ومقدار الاقتباس مفهوما بدون أي لبس او غموض.
- في الاشارة الى المراجع تذكر المراجع بأمانة تامة وبدقة تمكن من الرجوع اليها ولا تذكر مراجع لم يتم استخدامها إلا باعتبارها قائمة قراءة اضافية.
- في جمع البيانات الميدانية تراعي الدقة والصدق و الامانة مع الابتعاد تماما عن الايحاء للمستقصى منهم الايجابية.
- في تحليل البيانات يقوم الباحث بنفسه بالتحليل ولا يستند للغير اكثر من الحسابات والتحليلات الرقمية التي يمكن ان تقوم بها الالات في كل الاحوال، اما التفسير والتقييم والمقارنة والاستنتاج والتنظير فتلك كلها مسؤوليات الباحث.
- في جمع او تحليل البيانات لا يجوز اصطناع بيانات او نتائج، ويتذكر الباحث دائما انه ليس مطالبا بإثبات صحة الفرض، بل ان الفرض قد يثبت خطؤه وتكون قيمة البحث للإنسانية وللمعرفة اكبر.

- المحافظة على سرية البيانات واجبة، خصوصا اذا تعلق الامر بأمور شخصية او بمسائل مالية او سلوكية.
- يراعي ان تنسب المؤلفات الى اصحابها ولا يليق اخلاقيا تبادل الاسماء على المراجع ابتغاء مكاسب مالية او واجهة علمية.
- يراعي تحديث البيانات في المؤلفات المقررة على الطلاب حتى لا توهم الطلاب حقائق مغلوطة نتيجة لعدم تحديث البيانات، او على الاقل لا يكونون محيطين بالأوضاع الحديثة، وهذه مسؤوليات اخلاقية جسيمة.

ولدى الاشراف على الرسائل العلمية فالأستاذ مطالب بما يلي:

- التوجيه المخلص والأمين في اَختيار وإقرار موضوع البحث.
- التأكد من قدرة الباحث على القيام ببحثه تحت اشراف الأستاذ.
- تقديم المعونة العلمية المقننة للطالب والتي لا يكون اكثر مما يجب فلا يتحمل الطالب مسؤوليته، ولا تكون اقل مما يجب فلا يستفيد الطالب من استاذه.
- تعويد الطالب على تحمل مسؤولية بحثه وتحليلاته ونتائجه والاستعداد للدفاع عنها.
- التأكيد المستمر على الامانة العلمية والسرية.
- تدريب الطالب على التقييم المستقل والاختيار الحر اثناء تنفيذ البحث على ان يتحمل نتيجة قراره.
- تنمية خصال الباحث العلمي في الطالب.
- التقييم الدقيق والعادل للبحوث سواء التي يشرف عليها او التي يدعى للاشتراك في الحكم عليها.
- عدم الانزلاق الى سلوكيات ابتزاز او اذلال او اهانة الطالب وتسفيه قدراته سواء اثناء البحث او في اثناء الجلسات العلنية للرسائل، فذلك السلوك أولاً نموذجا سيء

للطالب وثانياً قد يمس بالضرر شخصية الطالب، وبذلك يكون الأستاذ قد اخل بمسؤولياته الخلقية ازاء المساهمة في النمو المعرفي والخلقي السليم للطالب.

صعوبات ومواقف عملية

- قد لا يتوفر في القسم العلمي الأستاذ المتخصص في الموضوع المطلوب تسجيله للماجستير او للدكتوراه، والأفضل في هذه الحالة عدم تسجيل الموضوع، او على الاقل تقديم ندب استاذ من خارج القسم للإشراف.
- لا يجوز مطلقا ان يشرف استاذ على موضوع خارج نطاق اختصاصه العام، بمعنى ان استاذ ادارة الاعمال (المتخصص في التسويق) يفضل ان يشرف فقط على رسائل التسويق، ويجوز ان يشرف على رسائل في فروع اخرى لإدارة الاعمال بمعاونة زميل آخر ولكنه لا يجوز ان يشرف على رسالة في العلوم السياسية مثلاً، كما لا يجوز ان يشرف استاذ العلوم السياسية على رسالة المحاسبات مثلاً.
- وما قيل عن الاشراف يقال عن الاشتراك في لجان الحكم.
- يميل بعض الاساتذة الى الاستعانة بالقيادات الادارية الممارسة في لجان الحكم على الرسائل، ولا باس في ذلك علة شرط ان يتوافر للشخص المنتدب لهذه المهمة الخصائص والقدرات التي تؤهله للحكم على البحث بأسلوب علمي.
- قد يتطرف الى علم الأستاذ ان زميلا له لم يتساهل في مسالة الاشراف سواء بان يقوم هو بأعمال تخص الطالب، او يتساهل المعايير العلمية او ما شابه ذلك، كيف تتصرف في هذه الحالة؟ وهل يجوز لرئيس القسم ان يتدخل؟ وهل يجوز حجب التسجيل عن احد الاساتذة؟ وهل من الممكن اشتراط دخول مشرف اخر معه، كل هذه المسائل تستحق التأمل والتدبير.
- وإذا لاحظنا التزايد المخل في عدد الرسائل التي يشرف عليها الأستاذ (وصل الرقم لأحد الاساتذة الى 70 رسالة) ما الذي يجبى ان نفعله؟ وهل تحديد حد اقصى تدخل في الحرية الاكاديمية؟ وهل بذلك نحجب طاقة بحثه عن المجتمع؟

- وإذا وقع الأستاذ في محظور الرشوة او الابتزاز بشان الرسائل، كيف نتعامل مع الموقف؟
- وحكايات سرقة الابحاث العلمية و المؤلفات العلمية ايضا كثيرة.

أخلاقيات المهنة في قبول الهدايا والتبرعات

المسؤوليات الاساسية

يمكن حصر المسؤولية للجامعة والأستاذ فيما يلي:

- لا يجوز استقبال الهدايا او التبرعات من جهة مشبوهة او من اشخاص سيئي السمعة او تثار حولهم مجادلات اخلاقية او تمس الشرف والنزاهة، الابتعاد عن هذا افضل للجماعة من اي فائدة تجنى من التبرع.
- الهدايا والتبرعات التي تتلقاها الجامعة يجب ان تكون معلنة بشفافية تامة، وجهات التي تلقيها بالجامعة معلنة، واستخداماتها معلنة.
- المنح والهبات التي لا ترد من حكومات اجنبية يحب ان يطبق عليها نفس القواعد.
- يجب وقف التعامل مع اي جهة او شخص ثبت مؤخرا تورطها او تورطه في مسائل تمس النزاهة او الشرف.
- يجب عدم ربط الهدايا والتبرعات بأي تأثير على سياسات الجامعة ونشاطها.
- الاساتذة الافراد يحظر عليهم قبول هدايا او تبرعات شخصية، خاصة من اشخاص لهم علاقة بعمل الأستاذ.
- يجب على الجامعة اصدار سياسة رسمية بشان قبول الهدايا والتبرعات وان تطبقها بكل دقة، ويجوز ان تطبق هذه السياسة في ميثاق أخلاقيات المهنة ان وجدة بالجامعة.

المسؤوليات المهنية للأستاذ عن النمو الخلقي لطلابه

الأستاذ نموذج وقدوة، والأستاذ يبث برسائل خلقية مؤثرة في كل ما يقوله ويفعله داخل الجامعة وخارج الجامعة، ومسؤوليته عن النمو الخلقي لطلابه ربما تكون اخطر من مسؤوليته عن نموهم العلمي او المعرفي، بل ان اقصر طريق لتفوق طلابه هو نموهم الخلقي المسئول، والأستاذ الجامعي مسئول مهنياً وخلقياً عن النمو الخلقي السوي لطلابه، ولكنى آثرت ان افراد لهذا الامر مساحة مستقلة بغية المزيد من التحديد والتوضيح لأخلاقيات الأستاذ الجامعي في هذا الشأن.

المسؤوليات الأساسية

- كما سبق ان ذكرت الأستاذ الجامعي هو النموذج الذي تتطلع اليه النظار الاخرين، وبخاصة طلابه ومعاونيه وتعتبر سلوكياته اهم المؤثرات على سلوكياتهم بل يكاد ينسى الناس ان الأستاذ الجامعي بشر مثلهم، ويتصورونه دائما بلا اخطاء وبلا هنات، وصحيح ان في ذلك مبالغة كبيرة، ولكنها مبالغة تفرض على الأستاذ مسؤولية كبيرة ايضا، وتتمثل هذه المسؤولية في ان يحاول الأستاذ جاهدا ان يقدم في اقواله وأفعاله نموذجاً طيباً يحتذي به طلابه، ويتمثلون به، ولا يقف ما نقصده عند النموذج بالاجتهاد العلمي والالتزام العلمي، وإنما يمتد لشمل كل جوانب شخصية الأستاذ حتى ملبسه ومشيته وكلامه واهتماماته.
- الأستاذ الجامعي مسئول عن السعي بكافة السبل المباشرة وغير المباشرة لان يغرس في نفوس طلابه القيم السليمة والأخلاق الحميدة، وبخاصة قيم التقدم مثل قيمة الوقت، وإتقان العمل وقبول الاخر والتعددية، والحوار البناء، والنقد الذاتي، وإتباع المنهج العلمي.
- على الأستاذ الجامعي ان يدرك ادواره المتعددة بالنسبة للطلاب، وان يؤهل نفسه للقيام بهذه الادوار بكفاءة وفعالية، وان يمارسها فعلا بإخلاص نهوضا بمسؤوليته الجسمية في التنشئة الخلقية لطلابه.

من هذه الادوار مثلا:

- دور المعلم.
- دور الموجه.
- دور الصديق.
- دور الزميل.
- دور الاب.
- دور المصحح.
- دور الرائد.

ان الأستاذ الجامعي هو كل ذلك و اكثر بالنسبة لطلابه، فلا يهمل ايا منها، ولا يتناقض سلوكه معها، ويتشكل في المواقف المختلفة بما يلائم الدور المطلوب في كل موقف. فقد يتطلب الموقف ان يكون الأستاذ صديقا للطالب فيمارس الدور باحترام وفي اليوم التالي يكون الأستاذ مصححا وموجها وربما معاقبا لنفس الطالب لان الموقف يتطلب ذلك.

الأستاذ والمشاركة في الانشطة الطلابية

مطلوب من الأستاذ الجامعي ايضا ان يشارك في الانشطة الطلابية المتنوعة ليس فقط للاستمتاع او لتشجيع الواهب، وإنما ايضا لتوظيفها بإبداع في البناء الخلقي القويم للطلاب، هذه مسؤولية اخلاقية مهنية للأستاذ لا يصح النكوص عن النهوض بها. وسوف اوضح في الصفات التالية بعض القيم الخلقية التي يمكن تنميتها من خلال الانشطة.

أخلاقيات المهنة في خدمة الجامعة والمجتمع

المسؤوليات الاساسية

لا ينصف دور الأستاذ في خدمة الجامعة و المجتمع عن دوره في خدمة العلم وفي خدمة الطلاب، بل ان خدمته لعلمه وطلابه اهم ما يقدمه كخدمة للجامعة والمجتمع،

على انى وددت ان اورد هنا بعض الملاحظات الاضافية بشان مسؤولية الأستاذ الاخلاقية قبل الجامعة والمجتمع:

- اداء عمله العلمي والطلابي بأمانة وإخلاص ليسهم أولاً في تنمية المعرفة الانسانية، ولبيهم ثانياً في تخريج المواطنين الاكثر قدرة على المشاركة الفاعلة و الايجابية في المجتمع.
- ربط ما يعمله او يفعله باحتياجات المجتمع، خصوصا مع محدودية موارد المجتمع عموما، وبالتالي يهمنا توظيف الجزء الاكبر من جهد وفكر وعلم الأستاذ للقضايا المباشرة التي يحتاج المجتمع اليها.
- تقبل المهام المسندة اليه في النهوض بشئون الجامعة بصدر رحب والقيام بها بإخلاص وإتقان، وألا تعوقه الصعوبات او المشكلات عن تنفيذ ما يسند اليه من مهام.
- القيام بكل ما في وسعه لمعاونة وتنمية الهيئة المعاونة له من مدرسين مساعدين او معيدين او اعضاء هيئة التدريس الاقل من الدرجة الوظيفية، ان مسؤولية الأستاذ هنا مسؤولية مقدسة قبل الله والوطن والجامعة، والأستاذ الذي لا يعتني بالمعيدين او المدرسين المساعدين او الباحثين في قسمه يكون مقصرا في واجبه متخليا عن مسؤوليته.
- عدم المبالغة في تقدير المردود المادي لعلمه بدون مسوغ، فالتقدير العادل هو المتوقع من استاذ الجامعة، مهندسا كان او طبيبا او محاسبا ويتصل بذلك تقدير اسعار الكتب وهي قضية شائكة، ربما تحتاج لشجاعة المسئول قبل الأستاذ.
- على الأستاذ ان يحافظ على المال العام بكل وسيلة يراها مناسبة سواء في ما يستخدمه من معدات ومستلزمات، او في استخدام الوقت، او في ابداء الرائي والاشتراك في اللجان (مثل لجنة فحص العروض المقدمة لتجهيز معمل الفيزياء) وحين يطلب منه توصيف عمل سيتم طرحه يقوم بذلك بما يحقق الحفاظ على المال العام.

- الالتزام باللوائح والقوانين والنظم وكل ما يشرع من قواعد، وإذا لم يرق له نظام او قاعدة يتخذ الاجراء القانوني للاعتراض او محاولة التعديل.
- التصدي لخدمة المجتمع كلما كان ذلك في استطاعاته.
- التصدي لقضايا الراية كلما كان ذلك في استطاعاته.
- ان يقيم علاقاته مع زملائه و رؤسائه ومرءوسيه على الاحترام المتبادل والحرص على الصالح العام، وان يتجنب المجاملات التي تهدد الصالح العام.
- اذا تولى منصبا اداريا درب نفسه او رحب بالتدريب المتاح ليقوم بعمله على اكمل وجه في حدود قدرته.

صعوبات ومواقف عملية

- قد يؤدي المناخ العام السائد الى نشر قيم جديدة وربما سلبية مختلفة، ويبدو الأستاذ في موقف صعب في مواجهتها، بل قد يبدو انه غير مساير للعصر ولإيقاع الحيات المعاصرة، وقد يكون رد الفعل الشائع هنا هو الانسحاب والسلبية، ما رأيك انت؟
- فد يرى بعض الاساتذة ان المصلحة الطلاب تقتضي تنظيم مجموعات تقوية لهم يدفع الطلاب اجر حضورها على باب الدخول الى الصف، باعتبار ذلك مساعدة حقيقية للطالب، وفي نفس الوقت هي تنمية لدخل الأستاذ بأسلوب كريم، وتحصينا له ولغيره من افة الدروس الخصوصية.. وقد يرى اساتذة اخرون ان في ذلك اهانة للجامعة، وإهدار لرسالتها، ومهانة للأستاذ، وتحايل على القانون بتقنين الدروس لكل الطلاب! ما رأيك انت؟
- من الصعوبات العملية المتكررة الاستناد الدقيق الى اللوائح المنظمة للعمل دون فهم او الاهتمام بحكمة النص و الهدف منه، و المطلوب هو ان يراعي الأستاذ في عمله الحكمة من النص وان يسعى كلما كان ذلك ممكنا الى الاستهداء بروح النص وهو يطبقه، وإلا ضاعت الاخلاق تحت مظلة الالتزام باللوائح.

حوار في أخلاقيات وآداب المهنة في الجامعات

هذا الحوار ذو طبيعة خاصة فلن يعتمد على اعطاء المعلومات بدرجة كافية، وإنما يقوم على تنمية فرص الحوار والنقاش الموضوعي حول القضايا الخلقية، فالهدف ليس في حفظ مجموعة من القواعد الخلقية ونرددها عند اللزوم، وانما الهدف هو تطوير قناعة حقيقية الدارسين، بأهمية الالتزام الخلقي، وتنمية الحكم الاخلاقي لديهم، وتنمية استعداداتهم للالتزام الاخلاقي في العمل.

الاهداف

يستهدف الحوار هذا ما يلي:

- تنمية معارف و مهارات و اتجاهات الأستاذ الجامعي بشان أخلاقيات المهنة.
- تنمية القدرة على التقييم الاخلاقي للأفعال والأقوال والتصرفات في اطار العمل الجامعي.
- اكتساب المشاركين مهارات التعامل مع المواقف الاخلاقية المحيرة في العمل الجامعي.
- التدريب على اعداد ميثاق اخلاقي لمهنة أعضاء هيئة التدريس.

وبعد الانتهاء من الحوار المتوقع ان تكون المتحاورين قادرين على:

- تعريف أخلاقيات وآداب المهنة والتمييز بين المداخل المختلفة للأخلاق.
- مبررات اعداد مواثيق اخلاقية في الجامعة وتقيم الفائدة منها.
- الفهم والاقتناع بالمبادئ الاخلاقية الواجبة الاتباع في العمل الجامعي.
- التقييم الخلاقي للمبادئ والقرارات والأقوال.
- السعي لتطبيق المبادئ الاخلاقية في سلوكه الجامعي وإلزام الاخرين بذلك.

عناصر الحوار:

1. المقصود بأخلاقيات وآداب المهنة وأهميتها في الجامعة.
2. الاخطاء الشائعة بشان أخلاقيات المهنة.
3. ما المطلوب اخلاقيا من الأستاذ الجامعي.
4. مكانة وكرامة ومهابة الأستاذ الجامعي.
5. أخلاقيات المهنة في التدريس الجامعي.
6. أخلاقيات المهنة في تقويم الطلاب وتنظيم الامتحانات.
7. أخلاقيات المهنة في البحث والتأليف والإشراف على الرسائل.
8. الميثاق الاخلاقي وآداب المهنة في العمل الجامعي.

والحوار يتبع الاساليب التالية:

1. المحاضرة لتأصيل المفاهيم الاساسية.
2. الحوار جلسات العصف الذهني وتمثيل الادوار.
3. حل التمارين و الحالات المستندة من واقع الحياة الجامعية.
4. اجراء البحث الفعلي لإعداد ميثاق اخلاقي.

ما الأخلاق

ابسط تعريف لها ما هو التصرف الصحيح، وما هو التصرف الخطأ،ثم ان تفعل ما هو صحيح. والمسالة في الواقع ليست في بساطة هذا التعريف، ذلك لان التصرف الصحيح كثيرا ما تحيطه ظلال الغموض والحيرة، بل ان الانسان كثيرا ما يطلب منه الاختيار بين بديلين يبدو ان كليهما صحيح. ان السؤال الصعب ليس هو ما الذي يجب علينا ان نفعله، وإنما السؤال الصعب حقيقة هو: ما الذي يجب ان نفعله؟

الجامعة منظمة اخلاقية:

الجامعة اساسا معنية ببناء البشر، وتحسين ظروف الإنسان فهي منظمة اخلاقية بالضرورة، حيث تعنى بالبناء العلمي والخلقي للطالب، وعليها بالتالي ان تحرص على تنمية بيئة اخلاقية في التنظيم، وإلا عجزت عن النهوض برسالتها، فلا انفصال بين تحقيق رسالة الجامعة والتزامها بالأخلاق، ولا يكون منطقيا الزعم بان الجامعة نجحت في تخريج الكوادر وإجراء البحوث في حين ان سلوكياتها وسلوكيات اعضائها غير متمشية مع الخلاق.

ما مواصفات البيئة الخلاقية في الجامعة ؟

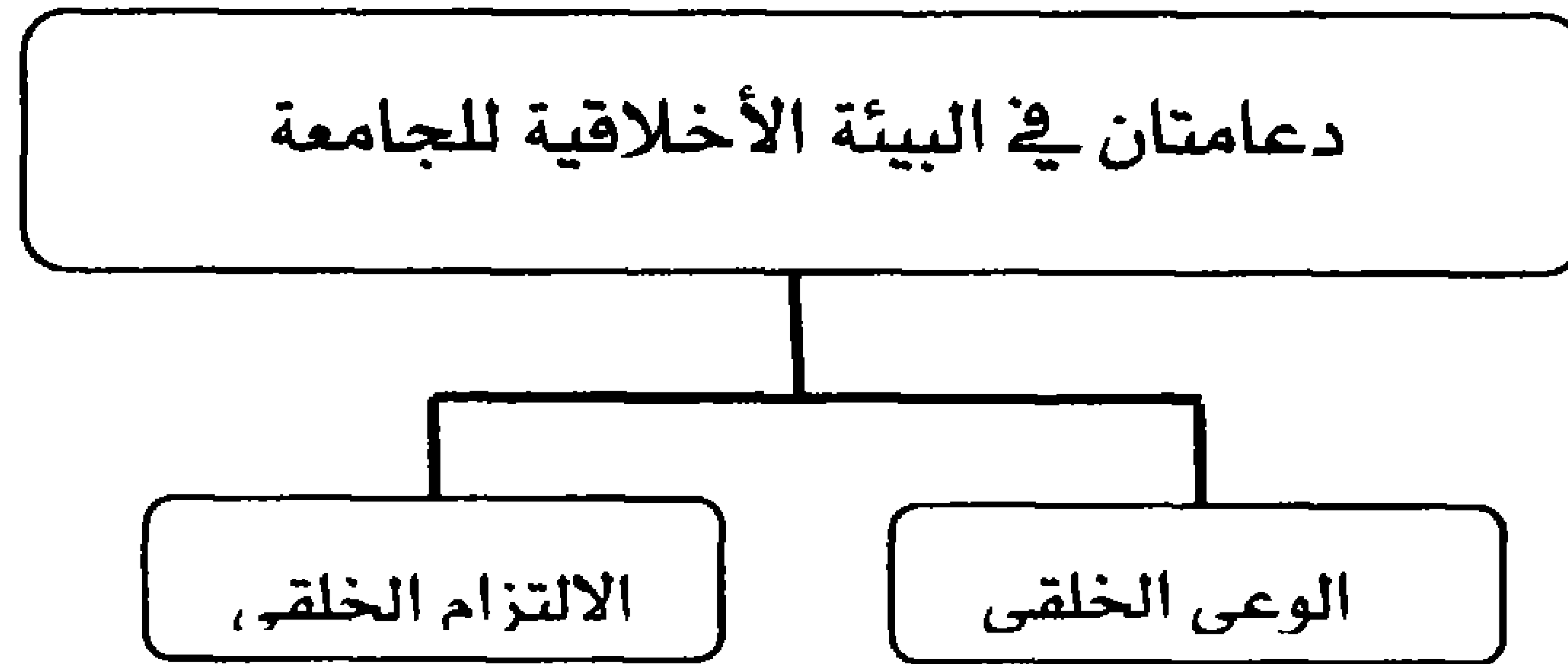
1) **الوعي الخلقي:**

يجب ان ندرك جميعا الاثر الاخلاقي لسياسة الجامعة بشان عدالة الامتحانات، او لسياسة تعين المعيدين، فلو حدث مثلا ان صاحب الحق في التعين لم يعين تكون هناك اثار اخلاقية تتجاوز حالة المعيد الذي لم يعين وتمتد الى كل من المعيدين والطلاب، وربما الى المجتمع الواسع خارج الجامعة.

وكذلك لو حدث ايضا ان درجات الامتحان الشفوي لم تكن موضوعية، فان الاثر الخلقي يتجاوز حدود الطالب، والمهم ان نعي ان سياساتنا وتصرفاتنا لها اثار اخلاقية واسعة.

2) **تحمل الاساتذة لمسؤولياتهم الاخلاقية:**

المقصود هنا ألا نكتفي بتحقيق الوعي الأخلاقي، وإنما نتقبل الى الالتزام الاخلاقي ليس فقط على مستوى الأستاذ الفرد، وإنما على مستوى المجموع، فيتحمل الأستاذ المسؤولية بشان أخلاقياته كفرد وأخلاقيات الجامعة ككل.

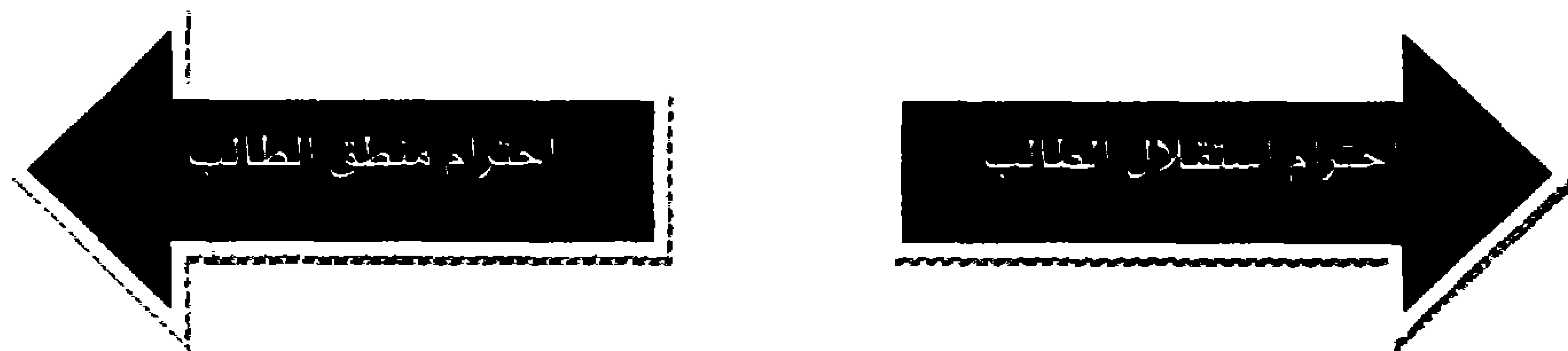


تعريف الاخلاق الجامعية:

أخلاقيات الأستاذ الجامعي هي مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها الأستاذ والعاملون كمرجع يرشد سلوكهم اثناء اداء وظائفهم.

اهمية الالتزام الخلاقي لمهنة الأستاذ الجامعي:

الأستاذ الجامعي قدوة لطلابه: ويعني ذلك ان سلوك الأستاذ سيكون النموذج الذي يقيس الطلاب سلوكهم عليه، وبالتالي يتحمل الاستاذ مسؤولية اضافة في المجتمع في مسالة الالتزام الاخلاقي الاستاذ الجامعي مسئول على النمو الخلقي لطلابه: فهو مسئول عن تعليم الطلاب ونموهم الخلقي، ويخلق ذلك امام الأستاذ الجامعي مشكلتان عليه مواجهتهما بفاعلية....



وهذه الامور غاية في الأهمية، ان المفترض اجتماعيا ان تنمية قدرة الطالب على التفكير المستقل وقدرته على التفكير المنطقي هو الهدف الأسمى للتعليم، وفي نفس الوقت لا يمكن اهمال ان التفكير المنطقي والاستقلال في تكوين الرأي والموقف هما من اسس الأخلاق بمعنى انه في نهاية المطاف سنجد ان التفكير الرشيد واستقلال الرأي اهم ما يميز الانسان عن غيره من سائر المخلوقات.

الأستاذ الجامعي يتعامل مع من؟

قد يتأثر بالفعل حول من هم عملاؤك كأستاذ: هل هو الطالب فقط؟ ام الاسرة؟ ام الجهات التي سيعمل بها بعد التخرج؟ ام المجتمع الواسع الذي سيتقبل هذا الخريج؟ ام من بالتحديد؟ من الذي يقرر مستقبل الطالب حقيقة؟ ومن له الحق في ذلك؟

من اين تستمد المبادئ والأخلاقيات

المصدر الاول: القيم الانسانية الاساسية المنبثقة من الدين الاسلامي الحنيف ففي قوله تعالى (ن والقلم وما يسطرون، ما انت بنعمة ربك بمجنون، وان لك لأجراً غير ممنون، وانك لأعلى خلق عظيم) القلم/1 – 4.

ومقولة المربي الاول (ص): انما بعثت لأتمم مكارم الاخلاق، وعن جابر ان رسول الله (ص) كان اذا استفتح الصلاة قال: ان صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له وبذلك امرت وأنا اول 'لمسلمين، اللهم اهدني لان احسن الاخلاق وأحسن الاعمال لا يهدي لأحسنها إلا أنت، وقني سيئ الخلاق والعمال لا يقي سيئها إلا انت.

المصدر الثاني: الثقافة السائدة في المجتمع وما يفعله الآخرين فما يشاهده الأستاذ في سلوكيات الاخرين لا بد انه يسترك اثرا عليه أحياناً بل ان تصرف رئيس الجامعة مثلا يمكن ان يصبح معيارا نقيس عليه للاختيار بين تصرفين مطروحين للمناقشة والسلوك.

(سؤال للمناقشة: هل من المفيد ان نفرغ كل المعايير الأخلاقية الارشادية في وثيقة يصدر بها قرار يكون مرشدا لسلوكيات الأستاذ؟ لماذا نعم؟ ولماذا لا ؟)

ما الأخطاء الشائعة بشان أخلاقيات المهنة؟

نغطي في ما يلي اهم الأخطاء الشائعة في ما يحص اخطاء المهنة عموما، وأخلاقيات العمل الجامعي خصوصا.

1) أخلاقيات المهنة تعني فقط الالتزام بالقوانين والقواعد القانونية الحاكمة للعمل: يترتب على مثل هذا الاعتقاد ان ننظر الى الاخلاق على انها تطبيق لقواعد قانونية محددة، ويصبح قانون الجامعات مثلا هو المرجع فيما يخص الحكم الاخلاقي بالعمل الجماعي.

وهذا الكلام غير كافٍ بالتأكيد لعدة اسباب هي:

- القانون عادة ما يتضمن قواعد عامة بدرجة كبيرة ولا يتطرق الى تفاصيل الموقف التي يحتاج فيها الأستاذ الجامعي الى مرجعية اخلاقية.
- اذا كانت القواعد الاخلاقية حين تستقر تماما تجد طريقها الى النصوص القانونية، والواقع ان كثير من القواعد والمبادئ الاخلاقية لم يتم استقرارها تماما وبالتالي لا ينص عليها بالقوانين.
- النصوص القانونية ذاتها قد تحتاج الى تفسير، وقد يختلف المفسرون في تفسيراتهم، بل وقد لا ترجع اختلافاتهم احيانا الى اسانيد موضوعية او حجج منطقية، ولا غنى بالتالي عن الحكم الاخلاقي للشخص صاحب التصرف.

2) أخلاقيات العمل مسالة دينية او إدارية: أخلاقيات المهنة تنبع مع قضية ادارية فضلا عن انها دينية من صلب عقيدتنا.

3) أخلاقيات العمل مسالة تقررها الجامعة ولا يقررها الأستاذ: الجامعة تضع سياسات وقواعد عامة وربما اجراءات تنفيذية احيانا، ويترك مساحة لتقدير الأستاذ وحكمه الأخلاقي.

على سبيل المثال يبقى الأستاذ الجامعي هو صاحب الحكم الاخلاقي في من ذلك مثلا:

- تحديد المسافة بين الطالب وزميله في لجنة الامتحان.
- السماح او عدم السماح بتبديل الادوات بين الطلاب.

- السماح او عدم السماح بالكلام اول مرة.
- التصرف في حال وجود برشامة تحت مقعد الطالب.
- الاجابة او عدم الاجابة على استفسارات الطالب بشان اسئلة الامتان.
- هل تعد اي كتابه على ورقة الاسئلة قرينة للغش ام لا؟

وأسئلة اخرى كثيرة نترك تقديرها لحكم الأستاذ الأخلاقي.

4) الجامعة بخير والأساتذة على خلق، ولا داعي للانشغال بأخلاقيات المهنة: الرد على هذه الجزئية على وجه الخصوص انه ليس كل الاساتذة بالتأكيد ملائكة، والوقوع في الخطأ امر وارد بسبب نقص الخبرة او بسبب سوء القصد، فإذا تعلق الامر بنقص الخبرة وجب ان نعلم الناس، وإذا تعلق بسوء القصد يجب ان نحاسبهم.

5) مناقشة أخلاقيات العمل مسالة فلسفية او اكاديمية، ولا علاقة لها بالممارسة العملية: (هذا المر غير صحيح بالمرة، فصحيح ان الفلاسفة والاكاديميين قد بذلوا جهدا كبيرا في دراسة مسالة الاخلاق من مختلف جوانبها، ولكن ذلك لا ينفي مطلقا ان الموضوع له بعد علمي تماما، لأنه لا يمكن ممارسة عمل الأستاذ دون الاستناد الى معايير خلقية، بل الاكثر من ذلك ان كل ما يفعله الأستاذ ويقوله له دلالة خلقية سواء شاء ذلك ام لم يشأ، مثلا:

- لو دخن السيجارة او لم يدخن
- لو ارتدى ملابس متحررة او محافظة.
- لو احترم مواعيد المحاضرة او لم يحترمها.
- لو سمح بالمناقشة او لم يسمح
- لو نفذ وعده او لم ينفد.
- لو سمح بالاعتراض على رأيه او لم يسمح.

كل هذه السلوكيات تتضمن دلالات خلقية بالنسبة للطالب وولي الامر والمجتمع، وعلينا بالتالي مراعاة ما نراه ملائما في سلوكياتنا كأستاذ من حيث الرسالة الخلقية التي تتضمنها تلك السلوكيات.

6) التدريب في أخلاقيات المهنة لن يغير سلوك الاساتذة: هذه اخطر مقولة يمكن ان تدمر الجامعة، وكان الاخلاق تأتي صدفة او تولد فجأة ولكن الانسان قابل للتعلم؟ ام لا؟ والإجابة بالإيجاب قطعا، فالتعلم يمتد الى تغير السلوك عن طريق اكتساب الخبرة، اذن يمكن تغير السلوك بوسائل متعددة، مثل التحفيز، والتعريف والاقناع، وفي بعض الوسائل يكون بالمجادلة والحوار.

7) المبادئ الاخلاقية ليس لها استثناءات: من المؤكد ان هناك مبادئ لا استثناء لها مثل وجوب الامتناع عن تعذيب الطلاب لمجرد الاستمتاع بمنظرهم وهم يتألمون، ولكن هناك مبادئ اقل مستوى يجوز الاستثناء من تطبيقها اذا تعارضت مع مبادئ اعلى منها مستوى وأكثر اهمية.

8) المطلوب التطبيق الحرفي للقواعد دون الالتفات الى احكامها: هذه افة بعض الاساتذة حين يظن ان مسؤوليته تنحصر في التطبيق الحرفي للقاعدة، وبالتالي يكون قد اوفى بمسؤوليته الاخلاقية، بل ان بعض الناس يلتزم بالحد الادنى للقاعدة ويعتبر ذلك هو سقف مسؤوليته الاخلاقية، مثل هذا السلوك خطا بالتأكيد، فالسلوك الاخلاقي قرار فردي يسال عنه الأستاذ.

إذا ما المطلوب أخلاقيا من الأستاذ الجامعي؟

ان كل ما يفعله الأستاذ يتضمن رسالة خلقية سواء بقصد او بدون قصد، والأستاذ الجامعي (والأساتذة في المدرسة ايضا) في موقع خاص للغاية بالنسبة لطلابه و بالنسبة للمجتمع، حيث يتوقع منه ان يعاون في التنشئة الخلقية السليمة للطلاب، اضافة الى ان يتحلى هو نفسه بالخلق القويم في سلوكه ليس فقط لان هذا واجبه، وإنما ايضا لأنه النموذج الذي يؤثر في سلوك المحيطين به.

مسؤولية الأستاذ تقع في بعدين:

البعد الاول: واجبه في ان يكون ملتزما في سلوكه بالمعايير الاخلاقية الرسمية وغير الرسمية المنبثقة من الاديان والثقافة العامة والمجتمع.

البعد الثاني: واجبه في ان يسهم بجدية في تربية طلابه وتهيئة الظروف لنموهم المعرفي والخلقي نموا صحيحا، وسلوك الأستاذ بالطبع ينعكس على البعدين.

أخلاقيات المهنة في التدريس

المسؤوليات الأساسية:

يجب ان يلتزم الاستاذ الجامعي بالقيام بالمهام التدريسي بما يلي:

- التأكد من اتقان المادة التي يناط به تدريسها او يؤهل نفسه فيها قبل ان يقبل تدريسها.
- التحضير الجيد لمادته مع الاحاطة الوافية مستحدثاتها ليكون متمكن من المادة.
- الالتزام بمعايير الجودة الرسمية او غير الرسمية في تحديد المستوى العلمي للمادة التي يقوم بتدريسها.
- الالتزام بخلق الفرص لان يحقق طلابه اعلى مستوى من الانجاز.
- ان يعلن لطلابه اطار المقرر، واهدافه ومحتوياته، واساليب تقييمه، ومراجعة، ويقبل مناقشة الطلاب في هذا.
- ان يلتزم باستخدام وقت التدريس استخداما جيدا وبما يحقق مصلحة الطلاب والجامعة والمجتمع.
- ان ينمي الطالب قدرات التفكير المنطقي، ويتقبل توصله الى نتائج مستقلة.
- ان يحترم قدرة الطالب على التفكير، وان يشجعه على التفكير المستقل، ويحترم رأيه المبني على اسانيد محددة.

- ان يسمح بالمناقشة والاعتراض وفق اصول الحوار البناء وتبعا لآداب الحديث مما يهيئ فرصا افضل للتعلم.
- ان يتقن مهارة التدريس، ويستخدم الطرق والوسائل التي تساعده في اتقان التدريس وجعله مشوقا وممتعا ومفيدا في نفس الوقت.
- ان يؤدي عمله في الجامعة بامانة وإخلاص، حريصاً على النمو المعرفي والخلقي لطلابه.
- ان يتابع اداء طلابه الى اقصى مدى ممكن، وان يتيح نتائج المتابعة لطلابه ولذوي الشؤون للتصرف بناء عليها.
- ان يكون نموذجا للقيم الديمقراطية في حرية الفكر وحرية الرأي وحرية التعبير، وان يسعى لتنمية هذه القيم في طلابه.
- ان يوجه طلابه الى مصادر المعرفة وأوعية المعلومات ومراجع الدراسة.
- ان يمتنع من اعطاء الدروس الخصوصية تحت أي مسمى.

أخلاقيات المهنة في تقييم الطلاب وتنظيم الامتحانات

المسؤوليات الأساسية:

يجب ان يلتزم الأستاذ الجامعي بعدد من المسؤوليات والسلوكيات الأساسية:

- التقييم المستمر او الدوري للطلاب.
- اخطار ولي المر بنتاج التقييم في الحالات التي تستوجب ذلك مثل (وضع الطالب على قائمة الانذار) او (اعطاء الطالب فرصة اخيرة).
- توخي العدل والجودة في تصميم الامتحان ليكون متمشيا مع يتم تدريسه وما يتم تحصيله، وقادرا على توضيح مستويات الطلاب حسب تفوقهم.
- توخي النظام والانضباط في جلسات الامتحان.
- منع الغش و معاقبة الغش او الشروع فيه.

- لا يجوز اشراك الاقارب من الاساتذة في امتحانات اقاربهم.
- لا يسند تصحيح الامتحان إلا لأشخاص مؤهلين ومؤتمنين.
- تنظيم عملية رصد النتائج بما يكفل الدقة والسرية التامة.
- تعرض النتائج على لجنة الممتحنين دون كشف الاسماء لاتخاذ قراراتهم.
- تعلن النتائج في وقت واحد ومن مصدر واحد.
- السماح بمراجعة النتائج حال وجود اي تظلم.

أخلاقيات المهنة في البحث والتأليف والإشراف على الرسائل العلمية

المسؤوليات الاساسية:

يجب ان يلتزم الأستاذ الجامعي بعدد من المسؤوليات الرئيسية في شان البحث والتأليف العلمي والإشراف على الرسائل العلمية:

- توجيه بحوثه لما يفيد المعرفة والمجتمع والإنسانية كالتزام اخلاقي اساسي بحكم وظيفته.
- الامانة العلمية في تنفيذ بحوثه ومؤلفاته فلا ينسب لنفسه إلا فكره وعمله فقط، ويجب ان يكون مقدار الاستفادة من الاخرين معروفا ومحدودا.
- توخي الموضوعية والدقة في عرض وجهات النظر العلمية للآخرين.
- في البحوث المشتركة يجب توضيح ادوار المشتركين بدقة والابتعاد عن وضع الاسماء للمجاملة او للمعاونة.
- في الاقتباس يجب ان يكون المصدر محددا وواضحا ومقدار الاقتباس مفهوما بدون غموض.
- في الاشارة الى المراجع تذكر المراجع بأمانة تامة وبدقة تمكن من الرجوع اليها ولا تذكر مراجع لم يتم استخدامها إلا باعتبارها قائمة قراءة اضافية.

- في جمع البيانات الميدانية تراعي الدقة والصدق و الامانة.
- في تحليل البيانات يقوم الباحث بنفسه بالتحليل والتفسير والتقييم والمقارنة والاستنتاج.
- المحافظة على سرية البيانات خصوصا اذا تعلق الامر بأمور شخصية او بمسائل مالية او سلوكية.
- يراعي ان تنسب المؤلفات الى اصحابها ولا يليق اخلاقيا تبادل الاسماء على المراجع ابتغاء الوجهات العلمية او المكاسب المادية.
- يراعي تحديث البيانات في المؤلفات المقررة على الطلاب وعلى الاقل لا يكونون محيطين بالأوضاع الحديثة، وهذه مسؤوليات اخلاقية جسيمة.

الاشراف على الرسائل العلمية

- توجيه الباحث بأمانة وإخلاص في اختيار موضوع البحث.
- التأكد من قدرة الباحث على القيام ببحثه تحت اشراف الأستاذ.
- تقديم المعونة العلمية للطالب والتي لا تكون اكثر مما يجب فلا يتحمل الطالب المسؤولية ولا تكون اقل مما يجب فلا يستفيد الطالب من استاذه.
- تعويد الطالب على تحمل مسؤولية بحثه ونتائجه و الاستعداد للدفاع عنها.
- التأكيد المستمر للأمانة العلمية.
- تدريب الطالب على التقييم المستقل اثناء تنفيذ البحث على ان يتحمل نتيجة قراره.
- تنمية خصال الباحث العلمي في الطالب.
- التقييم الدقيق والعادل للبحوث سواء التي يشرف عليها او التي يدعى للاشتراك في الحكم عليها.
- عدم اهانة الطالب وتسفيه قدراته سواء اثناء البحث او في جلسات المناقشة العلنية للرسائل، فذلك المسلك أولاً نموذج سيء للطالب، وثانياً قد يمس بالضرر شخصية

الطالب، وبذلك يكون الأستاذ قد اخل بمسؤوليته الخلقية ازاء المساهمة في النمو المعرفي والخلقي للطالب.

المسؤولية المهنية للأستاذ الجامعي عن النمو الخلقي للطلاب

الأستاذ الجامعي نموذج وقدوة، والأستاذ يبعث برسائل خلقية مؤثرة في كل ما يقوله ويفعله داخل الجامعة وخارجها، ومسؤوليته المهنية عن النمو الخلقي لطلابه ربما تكون اخطر من مسؤوليته عن نموهم العلمي والمعرفي، بل ان اقصر طريق لتفوق طلابه هو نموهم الخلقي المسئول. فالأستاذ الجامعي اذن مسئول مهنيا وخلقيا عن النمو الخلقي السوي لطلابه.

المسؤوليات الاساسية:

الأستاذ الجامعي هو النموذج الذي تتطلع اليه انظار الآخرين، وبخاصة طلابه ومعاونيه وتعد سلوكياته اهم المؤثرات على سلوكياتهم بل يكاد ينسى الناس ان الأستاذ الجامعي بشر مثلهم، ويتصورونه دائما بلا اخطاء وبلا هانات، وذلك فيه مبالغة كبير، ولكنها مبالغة تفرض على الأستاذ مسؤولية كبيرة ايضا، وتتمثل هذه المسؤولية في ان يحاول الأستاذ جاهدا ان يقدم في اقواله وأفعاله نموذجا طيبا يحتذي به طلابه، ويتمثلون به، ولا يقف ما نقصده في النموذج بالاجتهاد العلمي والالتزام العلمي، وإنما يمتد ليشمل كل جوانب شخصية الأستاذ حتى ملبسه ومشيته وكلامه واهتماماته.

ميثاق اخلاق وآداب المهنة في العمل الجامعي

تعد الخلاق ضرورة من ضروريات الحياة المتحضرة، ومتطلبا اساسيا لاستقرار المجتمع، وغيابها يعني غلبة شريعة الغاب حيث تكون القوة هي الحق وليس الحق هو القوة، الجامعة كمؤسسة ذات دور تعليمي وتنويري وتربوي مسئولة عن نشر الاخلاق والالتزام بها في الأداء وتنمية الالتزام الخلقي كذلك بين الطلاب.

تعد الجامعة مجموعة من المعايير الأخلاقية التي تلتزم بها وتلزم بها العاملين بها في ميثاق مكتوب يتضمن تلك المعايير ويكون مرجعا ومرشدا لهم جميعا وأساسا لتقيم سلوكهم او لمحاسبتهم. وفي معظم قوانين الجامعات نجد انها تتضمن قواعد تحكم كل العمل الجامعي، من بين هذه القواعد سنجد عددا من المبادئ/القواعد العامة التي تخص الجانب الاخلاقي. اما الميثاق الاخلاقي فهو اوسع مدى، وأكثر تفصيلا من مجموعة المبادئ والقواعد التي يتضمنها قانون تنظيم الجامعات. القانون الحالي في الجامعات الذي ينظم الخلاق والآداب في المجتمع الاكاديمي يحتاج الى مراجعة، وهذه وظيفة ميثاق اخلاق المهنة.

ما الميثاق الأخلاقي؟

هو دستور اخلاقي وهو مجموعة من القيم العليا التي تسعى الجامعة والعاملون بها الى الالتزام بها اثناء ممارسة العمل، ويتم صياغتها باسلوب "يجب على، او سوف نلتزم، او يحظر، او ما شابه ذلك". ويحدد الميثاق القواعد الواجبة في السلوك المتوقع وفي السلوك المحرم ايضا، وهناك فرق بين القيم الروحية والقيم الاجتماعية فالأولى تستمد من الدين، والثانية تستمد من الثقافة السائدة، من مراحل نمو الشخص وما يتلقاه من تربية.

فهل هو ميثاق اخلاق المهنة، ام آداب المهنة، ام اخلاق وآداب المهنة؟ كل هذه التعبيرات تؤدي الى نتيجة واحدة في مضمون الميثاق المهني. من ناحية اعداد الميثاق فالذي يقوم بإعداده الادارة العليا في الجامعة فهي مسؤولة مهنياً عن تفعيل النشاط الموجه لإعداد الميثاق تتناول عملية الاعداد تشكيل فريق عمل لقيادة جهد الاعداد وتنسيقه من خلال جمع مجموعة من المواثيق الصادرة عن جامعات اخرى عربية وأجنبية للاستنارة بما جاء فيها مضمونا وأسلوباً.

تحديد القيم الواجبة من ناحية القوانين واللوائح المنظمة للعمل، حتى نتأكد من عدم مخالفة القوانين.

- عقد جلسات عصف ذهني مفتوحة الاطراف صاحبة المصلحة لمعرفة وتوجيهاتها وأولوياتها وآرائها.
- وضع الصياغات الموجزة والمحددة للمبادئ والقواعد والمطلوب الالتزام بها وتنظيمها بشكل ميثاق.
- مناقشة المسودة الاولى مع الاطراف صاحبة المصلحة.
- المراجعة وإعداد المشروع النهائي.
- عرض المشروع على مجلس الجامعة لإقراره وإصداره.

وهناك رؤية مهمة من ناحية عدم ترك اعداد الميثاق لإدارة شئون اعضاء هيئة التدريس او الادارة القانونية. لا يقتصر فريق العمل المكلف بإعداد الميثاق على عناصر من تخصصات العلوم الاجتماعية فقط، وإنما يجب ان يتضمن الفريق عناصر من العلوم الطبيعية.

المنافع المترتبة على الالتزام الأخلاقي:

- هناك مقولة تؤكد بأنك اذا وظفت شخصا لديك فقد وظفت اخلاقه معه، هذه قاعدة سلوكية عامة، فلا يتصور منطقيا ان ينفصل الشخص عن خلقه.
- الاهتمام بالأخلاق يسهم في تحسين المجتمع ككل، فتتراجع الممارسات الظالمة، وتتوفر الفرص المتكافئة للناس، وتنفذ الاعمال بواسطة الاكثر كفاءة.
- الالتزام بأخلاقيات العمل يسهم في شيوع الرضا الاجتماعي بين غالبية الناس كنتيجة لعدالة التعامل والمعاملات والعقود وإسناد الاعمال وتوزيع الثروة وربط الدخول بالجهود.
- أخلاقيات العمل تدعم البيئة المواتية لروح الفريق وزيادة الانتاجية.
- ادارة أخلاقيات العمل بكفاءة تشعر العاملين والاساتذة بالثقة بالنفس، والثقة في العمل بأنهم يقفون على ارض صلبة ونزيهة وشريفة، وكل هذا يقلل القلق والتوتر والضغوط، ويحقق المزيد من الاستقرار.

- الالتزام الاخلاقي يؤمن الجامعة ضد المخاطر حيث يكون هناك التزام بالشريعة والابتعاد عن المخالفات، والتمسك بالقانون، فالقانون من قبل ومن بعد ليس الا قيمة اخلاقية.
- الالتزام بأخلاقيات العمل يدعم عددا من البرامج الاخرى الهامة مثل برامج التنمية البشرية، وبرامج الجودة الشاملة، وبرامج التخطيط الإستراتيجي وكل هذا يصب في اتجاه دعم الجامعة وتنميتها ونجاحها.
- ان وجود ميثاق اخلاقي تلتزم به المهنة او الجامعة يكون بمثابة دليل او مرجع يسترشد به الجميع، ليس فقط في تصرفاتهم، وإنما ايضا عندما تثور الخلافات او يثور الجدل حول ما هو السلوك الواجب الاتباع في مثل هذه الخلافات.

الفصل السابع

قراءات فلسفية في خصائص ومواصفات وسمات (الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي)

الفصل السابع
قراءات فلسفية في خصائص ومواصفات وسمات (الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي)

أولاً: خصائص الأستاذ الجامعي الكفء

الأستاذ الجامعي الكفء له سمات شخصية فريدة وكفاءة تدريسية ومهنية مميزة وله اهتمامات اجتماعية وثقافية واضحة.

سماته الشخصية:

1) ان يتسم بسمات المؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله اليوم الاخر والقدر خيره وشره وان يلتزم في سلوكه مع الاخرين للمنهج الإيماني حتى يكون قدوة صالحة لطلابه حيث انهم يتأثرون بالسلوك المقصود وغير المقصود لأساتذتهم.

2) ان يتمتع بحيوية بدنية كافية تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة وهو بذلك يشيع هذه الحيوية بين طلابه ويبث فيهم روح الحماس والإقبال على العمل ويبعد عنهم روح الكسل والبلادة كما انه يهتم بمظهره وأناقة ملبسه.

3) ان يكون دقيقا في مواعيده وتوقيتاته فتجده دائماً في الميعاد المحدد لا يتأخر أبداً (باستثناء الظروف القهرية) وهو بذلك يعطي لطلابه نموذجا حيا لهذه الدقة فيتعودون على دقة المواعيد وهي سمة هامة في رجال الاعمال المختلفة.

4) ان يتميز بالانتظام في حضوره للمحاضرات والاجتماعات المختلفة سواء على مستوى القسم أو الكلية وأيضاً هو منتظم الحضور في اللقاءات والندوات الفكرية التي تعقدها الجامعة وقد يمر العام الدراسي دون ان يتأخر عن حضور كافة هذه المحاضرات أو تلك الاجتماعات والندوات.

5) ان يحتفظ بتحكم انفعالي مناسب فهو لا يدع فرصة للغضب ان يتملكه ولا يعطي احكاما سريعة للمواقف المختلفة بل هو امام هذه المواقف هادئ مترو في الحكم عليها ولا يصدر حكمه إلا بعد ان يتفحص متغيرات كل موقف فالأستاذ الجامعي:

- مكتسب لعادة اصدار الحكم بناء على الحقائق.
- عنده اصرار على وزن الادلة على ضوء علاقتها بالموضوع وقوتها وملاءمتها.
- يتجنب الاحكام السريعة.

6) أن يكون واثقا من نفسه وهو جدير بالثقة ذو ضمير حي احاديثه تتسم بالإيمان بالله والصدق والأمانة وهو دائم الحرص على الوفاء بالعهد والوعد ولا يشعر أحداً من خلال هذه الاحاديث بأي تكلف أو نفاق أو رياء.

7) ان ينجز اعماله ومسؤولياته بجدية واهتمام وبدافع داخلي دون دوام الاشراف عليه أو دون الخوف من ان تصل شكوى عنه للمسؤولين.

8) ان يتميز بلباقة في حديثه كما يتميز هذا الحديث أيضاً بروح مرحة فهو لا يجعل محاضراته تتسم بالجدية الكاملة بل انه من ان لأخر وفي الوقت المناسب يشيع روح المرح بين طلابه فلا يصيبهم الملل ويعمل هذا على تجديد حيوية المحاضرة دائما.

9) ان يكون متعاوناً دائما مع الاخرين ويجيد العمل مع الفريق فهو يرحب دائماً بالأعمال التي تسند اليه مع الاخرين. ويشعر الاخرين بارتياح نفسي كبير عند علمهم انهم سيعملون معه في انجاز مهام ومسؤوليات ما.

10) ان يتقبل اراء الاخرين برحابة صدر كما يتقبل النقد البناء ويناقش الموضوعات المختلفة بموضوعية ودون تعصب فكري أو انفعال فهو متفتح الذهن يرفض التزمت ويحترم وجهات نظر الغير.

11) ان يكون قادراً على مواجهة الاخرين سواء اكانوا طلاباً أو زملاء الجامعة أو رؤساء بمستوى دمث من الخلق والاحترام المتبادل وتنتهي الاحاديث والمناقشات بينه وبينهم دائماً بارتياحهم ورضاهم.

12) ان يكون لديه المثابرة والإصرار للبحث عن مزيد من المعلومات والحقائق والتفسيرات وهو مكتسب لقدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته كما انه ذو نظرة متفائلة الى المستقبل واعتقاده بأنه قادر ان يصل الى مستوى أفضل.

13) ان يتميز بالأمانة الفكرية حيث يقوم بالبحث عن الحقائق والوصول الى القوانين والنظريات دون تعصب فكري وهو يرفض دائما علاقات السبب والنتيجة التي ألا يعتد بها والتي لا تخضع للمنطق العقلي.

ثانياً: كفاءته التدريسية:

1) ان بكون متمكنا في مجال تخصصه فهو واسع الاطلاع في هذا المجال يقرأ بصورة مستمرة عن الجديد فيه ويشعر طلابه دائماً بعمله الغزير.

2) ان يكون لديه تخطيط عالي الكفاءة لمحاضراته فهو لا يدع لتلك المحاضرات ان تسير بطريقة عشوائية بل يتنبأ بما سوف تسير عليه محاضرته وهذا التنبؤ يؤدي به الى تصور عما سيدور في هذه المحاضرات من مناقشات وعرض وحوار وهذا التخطيط مرن قابل للتغير وفق ظروف المواقف المختلفة.

3) ان يكون على علم تام بأهدافه التعليمية والتربوية ويسعى الى تحقيقها بتفهم ووضوح مباشر وهو في ذلك متكيف مع حاجات طلابه واهتماماتهم وكفاياتهم وهو يستخدم خبرات طلابه لا ثراء محاضراته.

4) ان يكون لديه القدرة على تقديم موضوع محاضرته التقديم المناسب والتهيئة المناسبة بقصد اعداد طلابه لهذا الموضوع حيث يكون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول والإيجابية في العمل والمناقشات والتهيئة ضرورية لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم كما انها تستهدف خلق اطار مرجعي لتنظيم الافكار والمعلومات المتضمنة بالمحاضرة.

5) ان يكون لديه مهارات الاستحواذ على انتباه طلابه خلال محاضرته وذلك عن طريق التغير المقصود في أساليب عرضه للموضوع وتنوع المثيرات التي يستخدمها وتتمثل في حركاته وصوته وتحويل التفاعل واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة وكذلك فترات الصمت وغيرها من المثيرات التي تجعل الطلاب لا ينصرفون عن أستاذ هم طوال المحاضرة.

6) ان يكون لديه مهارات التحدث باللغة الصحيحة فهو متأكد من قواعد اللغة التي يتكلم بها كما يجب ان يكون صوته متميزاً بالوضوح خاليا من عيوب النطق كما يتميز حديثه بالعذوبة فهو يقدم نموذجا في القدرة على التحدث مع الاخرين يحتذي به طلابه.

7) ان يكون لديه مهارة صياغة وتوجيه الاسئلة وهو يستخدمها لإدارة دفة المناقشة بينه وبين طلابه وقد تكون هذه الاسئلة من النوع التمهيدي أو الربطي أو التقويمي وهو يستخدم استجابات الطلاب كعامل مساعد لتدريسه

8) ان يكون على وعي بأهمية الدافعية في التعليم ولديه مهارة اثارة الدافعية عند طلابه ومن الخطوط العامة التي يستخدمها لاستثارة الدافعية لدى طلابه.

أ. وضوح الهدف من المحاضرة للطلاب.

ب. اظهار روح الحماس.

ج. تنوع أساليب التدريس.

د. استخدام الامثلة المألوفة.

ه. استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.

و. امتداح الطالب المجتهد.

ز. اضفاء جو المرح في المحاضرة.

9) ان يعمل عند اتصاله بطلابه سواء في قاعات الدراسة أو غيرها على انماء هؤلاء الطلاب في جوانب شتى فهو يعمل على تنمية معارفهم وأساليب تفكيرهم وتدريبهم على بعض المهارات المتعلقة بمادة تخصصه كما انه يعمل دائما على تنمية الجوانب الروحية والوجدانية.

10) ان يكون لديه القدرة على التجديد والإبداع والابتكار في أساليب تدريسه وفي مناقشاته وفي استخدامه للوسائل التعليمية وحث طلابه على التجديد وذاك الابتكار في عملهم وأفكارهم.

11) ان يكون لديه القدرة على تقديم الموضوعات الافكار بطريقة واضحة منطقية مقنعة فليس في عرضه ليس في المفاهيم والغموض في المفاهيم ولا غموض في المعاني ولا تفكك في الافكار بل هناك وضوح في تلك المعاني والمفاهيم وترابط في الافكار يساعد الطلاب على فهمه وتتبعه والاستفادة من محاضراته.

12) يراعي الفروق الفردية بين طلابه عند تدريسه فهو ينوع في أساليب العرض ويضرب الأمثال المختلفة ويستخدم وسائل تعليمية مناسبة حتى يحقق اهداف محاضراته في جميع طلابه.

ثالثاً: كفاءته المهنية:

1) ينمي علاقته بطلابه ويجعلها علاقات دافئة وملهمة تتميز بالود والأبوة والاحترام ولكنها علاقات في الحدود المهنية للأستاذ الجامعي ولا تتعدى هذه الحدود.

2) يظهر مستوى عال من الاخلاق متسقة من اخلاقيات المربين الأفضل فهو قدوة صالحة في كل اقواله وأفعاله وهناك اتساق واضح بين هذه الاقوال وتلك الفعال.

3) دائما يتعز بكونه أستاذا في الجامعة وبكونه معلماً مربياً فاضلاً لطلابه وهو يظهر اعتزازه فخره هذا في الأوقات المناسبة.

4) يسهم في تقدم قسمه وكليته وجامعته بالعمل الفعال وبتقديم المقترحات لحل المشكلات التي تقابل العمل الجامعي ومحاولة تجريب حلول منطقية لهذه المشكلات.

5) يحترم النظام الجامعي وتعليماته وهو حكيم ملتزم بتنفيذ هذه التعليمات.

6) يعمل دائماً على نموه الذاتي وتطوير مستواه الاكاديمي والفني والمهني بالبحث والإطلاع والابتكار والإبداع.

رابعاً: كفاءته الاجتماعية والثقافية:

1) على علم بما يدور حوله من امور ومشكلات سواء كان ذلك على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي وهو في هذا الصدد لا يقف عند حد المعرفة، ولكنه يساهم بالتفكير وإعطاء أفضل الفروض والمقترحات التي يرى انها تصلح لحل بعض هذه المشكلات.

2) يساهم بفعالية في المحاضرات والاجتماعات والجلسات العلمية والندوات الثقافية التي تعقد على مستوى الكلية أو الجامعة أو على مستوى المجتمع المحلي.

3) يشترك مع طلابه في بعض الانشطة الاجتماعية المناسبة وهو في ذلك الصدد يحاول ان يعطي للطالب قولاً وعملاً نموذجياً للسلوك الاجتماعي الصحيح وكيفية التكيف مع الجماعة.

4) عضو فعال في الأنشطة المختلفة المناسبة للأساتذة بالكلية سواء كانت انشطة رياضية أو ثقافية أو اجتماعية أو دينية.

5) يساهم بفعالية في الأنشطة الاجتماعية بالمجتمع المحلي ذات المناسبات الخاصة كأسبوع المرور أو أسبوع المساجد أو أسبوع النظافة وتكون هذه المساهمات منه اما بالحضور في اللقاءات أو الاجتماعات أو بالبحوث والمقالات أو توعية طلابه بأهداف مثل هذه المناسبات.

وفي دراسة عملية تتعرف على خصائص الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب والطالبات – جاءت اهم هذه الخصائص كالتالي:

- محبوب من قبل طلابه.

- حسن الاخلاق (والفضيلة)، ويغلب طابع الايمان على سلوكياته.
- اتقان المادة العلمية.
- الاستفادة الواضحة من محاضراته.
- حسن معاملته للطلاب.
- المساواة بين الطلاب.
- قوة الشخصية.
- محل ثقة الطلاب.
- محل ثقة الإدارة الجامعية والزملاء.
- احترام مواعيد العمل.
- الثقة بالنفس.
- حسن المظهر.
- يساعد في حل بعض مشكلات الطلاب.
- التواضع.
- أبوته وأخوته للطلاب.
- ينسى مشكلاته الشخصية اثناء محاضراته.
- الواقعية والموضوعية.
- احترام آراء الطلاب.
- قبول أخطاء الطلاب ومحاولة تصحيحها.
- حب المهنة.
- دائم على حث الطلاب للعلم وتشجيعه لهم.
- الايمان بالحرية.

- مثال طيب وقدوة حسنة.
- العطف والتسامح.
- الذكاء وسرعة البديهة.
- سلامة النطق وسلامة اللغة.
- العدل.
- خلق جو المرح والتفاؤل.
- لديه ثقافة من النواحي المختلفة.
- لديه الاستعداد الجسمي والعقلي.
- وضوح الصوت.
- الحلم والصبر.
- السماح بالمناقشة.
- يراعي الفروق الفردية بين طلابه.
- قبول النقد.
- الاخلاص في العمل.
- لديه مستوى عال من الطموح.
- قادر على تحمل المسؤولية.
- الصدق والأمانة.
- حسن التصرف.
- الحزم في المواقف.
- الاشتراك في الانشطة الطلابية.
- القدرة على القيادة.

- التعرف على شخصية الطالب.
- الروح الاجتماعية.
- هدوء الاعصاب.

أساليب تحسين أداء الأستاذ الجامعي:

لما كان الأستاذ الجامعي من الاهمية وتلك الادوار التي يقوم بها في اعداد الكفاءات البشرية للمجتمع في التخصصات المختلفة، وأيضاً في البحث العلمي الذي يساهم به في تطوير مجتمعه المحلي ومجتمعه العالمي، وكذلك المساهمة في حل بعض مشكلات هذه المجتمعات فمن الضروري ان ينال الأستاذ الجامعي من العناية والاهتمام بالقدر الذي يتناسب مع الدور الكبير الذي يقوم به.

وفي الحقيقة ان هناك الكثيرين من اعضاء هيئة التدريس بالجامعات لم يتلق التدريبات التربوية الكامنة الخاصة بالمناهج وطرق وأساليب التدريس وكيفية التعامل مع الطلاب وغيرها من الامور التربوية اللازمة له كأستاذ ومعلم ومربي بل انه حصل على درجة الدكتوراه في احد فروع العلم المختلفة وتم تعينه كعضو هيئة تدريس بالجامعة بناء على هذه الدرجة العلمية دون مراعاة لكفاءته التدريسية أو المهنية ولا حرج اذا قلنا دون مراعاة لسماته الشخصية التي يجب ان تكون معياراً أساسياً عند اختياره كعضو هيئة تدريس بالجامعة.

وعلى هذا نستطيع ان نؤكد على انه ليس كل من حصل على درجة الدكتوراه في احد فروع العلم المختلفة يصلح لان يكون عضو في هيئة التدريس الجامعة ويتحمل تبعات هذه العضوية من قدوة صالحة في الأقوال والأفعال ومن التمكن من مهارات التدريسية والمهنية والثقافية والاجتماعية وغيرها فدرجة الدكتوراه يجب ان لا تكون المعيار الوحيد لاختيار الأستاذ الجامعي بل يجب ان تكون هناك معايير أخرى مثل سماته الشخصية وكفاءاته التدريسية والمهنية والاجتماعية والثقافية.

ان كان هناك قصور في هذه الكفاءات فلا يجب ان يمارس اعماله العلمية والتربوية إلا بعد ان يتلقى التدريبات التربوية الكافية والتي تؤهله للقيام بأدواره المختلفة على خير وجه، هذا ما يجب ان يكون ولكن ما العمل والوضع الحالي على مستوى كثير من جامعتنا يكتفي بدرجة الدكتوراه كمعيار وحيد للحصول على وظيفة عضو هيئة تدريس بالجامعة؟

ليس هناك بديل لحل هذه المشكلة الهامة إلا بتحسين اداء الأستاذ الجامعي اثناء القيام بعمله وهو ما يسمى بالتدريب اثناء الخدمة IN SERVICE EDUCATION والمسؤول عن تحسين هذا الاداء الأستاذ الجامعي نفسه وأيضاً الجامعة وعليه فتتنوع أساليب الأستاذ الجامعي واهم هذه الأساليب هي: الأساليب الذاتية – الأساليب المهنية – الأساليب البيئية.

أولاً: الأساليب الذاتية

هذه الأساليب تقع معظمها على عاتق الأستاذ الجامعي نفسه فعليه:

1) تنمية الاتجاهات: ان ينمي اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته العلمية و التربوية بحيث يؤدي ذلك الى رضاه عن عمله وسعادته به. ويرى فان ديرسال van dersal ان هناك خمسة عوامل تؤدي الى رضاء الاساتذة عن عملهم و سعادتهم به هي:

- التوفيق و النجاح في العمل.
- حسن التقدير من الاخرين و خاصة الرؤساء
- استهواء العمل نفسه.
- تحمل المسؤولية واثبات الجدارة في هذا التحمل.
- فرص الترقيه وما يتبعها من زيادة في الدخل ونمو في الأوضاع العلمية والاجتماعية.

ولتحقيق هذه العوامل يجب وضع الأستاذ في انسب مكان له (أي في تخصصه الدقيق) حتى يكون اكثر انتاجية وكذلك تعميق شعوره بالمسؤولية تجاه تنمية طلابه في شتى الجوانب وجعله يعمل في اطار من الحرية ليظهر اقصى ما يستطيع من مهارات في الاداء وينبغي ان يلقى عمله التقدير المناسب في الوقت المناسب.

2) الطموح الشخصي للأستاذ: يتوقف نمو الأستاذ الجامعي مستقبلاً على طموحه الشخصي وقابليته للتقدم ومدى تأثره بالتشجيع وبعوامل التطوير المحيطة به وعلى المستوى العلمي والتربوي والثقافي الذي يود الوصول اليه وعلى قدرته على تبين نواحي القوة والضعف فيه. وعلى الأستاذ الجامعي الذي يريد ان تصل كفاءته التدريسية و المهنية والثقافية الى درجات عالية عليه ان يوسع طموحاته الشخصية ويدرب نفسه على قابلية التقدم في عمله وان هناك دائما مستوى اعلى مما هو فيه يجب الوصول اليه.

3) الاطلاع الواسع: ان الاطلاع الواسع للأستاذ الجامعي عامل أساسي وهام لنموه العلمي والثقافي ويشمل الاطلاع هنا مجالات التخصص كما يشمل أيضاً مجالات الثقافة المختلفة فهي تتيح للأستاذ فرصا واسعة للنمو في المهنة وهناك الآلاف من الكتب والمراجع تطبع سنويا بالإضافة الى الصحف والمجلات والنشرات الخاصة بالنواحي التربوية والمجالات العلمية الدورية وعلى الأستاذ الجامعي ان يقوم على القدر المناسب من هذه الكتب وتلك الدوريات الخاصة أو لا بمجال تخصصه ثم المجالات الأخرى فمما لاشك فيه ان مهنة التدريس الجامعي تتطلب التثقيف الذاتي للأستاذ وان الكفاية في هذه المهنة يتوقف الى حد كبير على اتساع الافق العقلي للأستاذ ومن هنا جاء الاهتمام بالقراءة والإطلاع.

ويجب على كل أستاذ جامعي ان يكون لديه في بيته مكتبة خاصة به تحوي على الكتب والرسائل العلمية والمجلات والدوريات التي تحوي على الجديد في مجالات التخصيص ومجالات الثقافة المختلفة. وعليه أيضاً ان يستعين بمكتبة القسم ومكتبة الكلية أو الجامعة ليتاح له التنوع في مجالات اطلاعه.

ثانياً: الأساليب المهنية:

إذا أردنا ان نعمل على تحسين اداء الأستاذ الجامعي فلا بد ان ننمي ونحسن أساليبه المهنية كأستاذ ومعلم ومربي ويمكن ان نحسن هذه الأساليب بإتباع الاتي:

1) التدريب التربوي: التدريب مهما تنوعت اشكاله وأساليبه ومستوياته المختلفة يستهدف زيادة العائد من راس المال البشري وذلك عن طريق استثمار طاقات الافراد الانتاجية والإمكانيات المتاحة وتنظيم العلاقات الانسانية القائمة لتحقيق أفضل انتاج ممكن ثم يصبح تدريب الافراد على مختلف مستوياتهم وفي جميع القطاعات ضرورة لا تحتاج الى تأكيد. والتدريب عبارة عن نشاط مخطط يهدف الى احداث تغيرات في الفرد والجماعة التي تدربها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم اتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

اذن الغرض من التدريب بصفة عامة هو التنمية في كل شيء تنمية المهارات الفكرية واليدوية وتطوير الاداء وتحسينه ثم الرضى والاتصالات والعلاقات الانسانية. ويعتبر التدريب التربوي للأستاذ الجامعي مكملاً لإعداده قبل دخوله المهنة وما الأعداد قبل دخول المهنة إلا بدء طريق النمو المهني له وان التدريب التربوي هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني ويرفع من كفاءته.

أهم أهداف التدريب التربوي للأستاذ الجامعي أثناء الخدمة:

- زيادة كفاءته التدريسية والتربوية والمهنية.
- تحسين الاداء يجعله راضياً عن عمله ومن ثم يساعد في رفع روحه المعنوية التي تزيد من انتاجيته.
- التأكيد على الاتجاهات التربوية عنده.
- وقوفه على المستحدثات العلمية في طرق التدريس وتقنيات التعليم ونظريات التعليم وغيرها.

- الكفاءة التربوية العالية نتيجة التدريب للأساتذة الجامعيين تضمن لهم القدرة على التقدم والرقي والترقي الى المناصب.

2) حلقات البحث والمناقشة: يمكن زيادة كفاءة الأستاذ الجامعي عن طريق عقد حلقات للبحث والمناقشة حيث يسهم الدارسون من طلاب الدراسات العليا أو أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بإجراء بحوث علمية في المناقشات حول هذه البحوث التي تكون غالباً حول مشكلات شعروا بها وحول ابتكار الحلول لها. والبحوث التربوية تهتم بتحسين طرق التدريس واكتشاف أساليب وطرق أفضل في التدريس كما تهتم بالمناهج الدراسية وأساليب الإدارة الحديثة وغير ذلك من الامور التربوية. والمناقشات التي تدور داخل حلقات البحث تهيئ الفرصة للأستاذ الجامعي ان يتعرف على الاراء الفكرية المختلفة من خلال زملاء متخصصين وطلاب دارسين مما يعمل على اثراء فكره واتساع افقه ومداركه والتعرف على العديد من المشكلات وكيفية التفكير الابتكاري في حل هذه المشكلات مما يجعله يمارس في إعماله وأبحاثه هذا النوع من التفكير ويكسبه التمرس في حل المشكلات كما يتيح له حرية تبادل الرأي بين أفراد مجموعة المناقشة.

3) الاجتماعات والمؤتمرات: الاجتماع هو لقاء فكري لجماعة من العاملين في نشاط معين لبحث مشكلة ما عن طريق الدراسة والمناقشة وتبادل الاراء. واجتماع اساتذة الجامعة يعتبر فرصة لدراسة المشكلات المهنية عن طريق التحليل والتفسير والعمل المشترك. والاجتماعات وسيلة من وسائل تحسين العمل الجامعي وظروفه التدريسية وتحسين الكفاية الانتاجية للأستاذ الجامعي. وهناك ثلاثة خصائص يجب ان تتوافر في الاجتماعات لتؤدي اهدافها:

- التخطيط السليم لهذه الاجتماعات.
- القيادة التربوية السليمة لهذه الاجتماعات.
- المتابعة لأي قرارات تتخذ في هذه الاجتماعات.

وتعقد المؤتمرات في المجال الجامعي بهدف التطوير والتزود بخبرات جديدة عن طريق دعوة اهل الفكر للاستفادة من آرائهم وخبراتهم ازاء المشكلات المختلفة. والمؤتمرات لون من الوان الاجتماعات يتطلب جهداً خاصاً في اعداده و تنفيذه ويعتمد على الاسس والمبادئ التي يستند اليها كل اجتماع ناجح. ان الاجتماعات والمؤتمرات التي تقام وسيلة ناجحة لرفع كفاءة الأستاذ الجامعي كما انها تعبئة للجهود وتجميع للأفكار بشان المشكلات المختلفة التي تواجه الجامعة أو التدريس الجامعي كما انه وسيلة لرفع الروح المعنوية وزيادة كفاءة الاداء والإنتاج.

4) العوامل البيئية: هناك عوامل تختص بالظروف البيئية للجامعة تؤثر في اداء الأستاذ الجامعي.واهم هذه العوامل:.

أ) حرية العمل: مما لاشك فيه ان حرية الأستاذ الجامعي في عمله تمكنه من اداء ادواره بفعالية أفضل فهو لا يستطيع ان يكون فاعلي التأثير ايجابي النتائج ناهضاً بطلابه إلا اذا كان لديه الحرية في ان يطبق طرق التدريس التي تروق له ويراها مناسبة لمستوى طلابه الفكري والتحصيلي. وأيضاً الحرية في القيام بأنواع النشاط المتاحة التي تسهل عمله وتسهل على الطلاب فهم الحقائق وإدراك العلاقات واكتساب المهارات والاتجاهات والقيم المنشودة. وتنمي حرية العمل عند الأستاذ الجامعي روح الابتكار والثقة في اتخاذ القرار واشتراكه بفعالية في تحسين الاهداف والمقررات الدراسية وطرق التدريس ووسائله المتنوعة.

ب) الحوافز: يؤكد علماء النفس ان الحافز هو القوة التي تحرك الفرد وتدفعه للعمل كما يؤكدون ان اهمية الحوافز تبدو من حيث وضيفتها في ارضاء المطالب الاساسية للفرد في الحياة تلك المطالب تعبر عن حاجات بيولوجية وسيكولوجية اذا ما اشبعت اصبح الفرد اكثر شعوراً بالرضى وأكثر تعاونا وأكثر انتاجاً وإقبالاً على العمل. ومن الحوافز التي تساهم في تحسين اداء الأستاذ الجامعي:

- الراتب المناسب.
- الترقيات.
- العلأو ات والمكافآت التشجيعية.
- تزكية ارائه الجديدة.
- اطراء اقتراحاته المفيدة.
- تشجيع اتجاهات الخلق والابتكار لديه.
- مكافاة الاعمال الجديدة والخدمات الممتازة التي يؤديها.
- الاشادة بمكانته العلمية.

ج) الامكانات الجامعية: كلما كانت الامكانات الجامعية متاحة بدرجة عالية كلما ساعد ذلك في تحسين اداء الأستاذ الجامعي. ومن اهم هذه الامكانات:

- قاعات دراسية واسعة بها كل الامكانات المطلوبة من اضاءة وتهوية وأماكن جلوس للطلاب مريحة وغيرها. وجود حجرة مكتب مناسبة للأستاذ الجامعي مؤثثة اثاثا جيدا كي تكون مكانا مناسبا يقوم فيه بالبحث والإطلاع وممكن ان يستقبل بها بعض طلابه للمناقشة والاستفسار وأيضاً تكون مكانا لراحته بعد عناء المحاضرات.
- وجود مكان مناسب لاجتماعات القسم يمكن ان يجتمع فيه اعضاء القسم الواحد كما يوجد بمقر القسم مكتبة خاصة بأعضائه تحوي على العديد من المراجع في مجال التخصص.
- ان يكون بالكلية أو الجامعة مركز لتقنيات التعليم يستطيع الأستاذ الجامعي ان يستعين به في الحصول على الوسائل التعليمية المناسبة لمحاضراته من دوائر تلفزيونية مغلقة لأجهزة العرض المختلفة وكذلك اللوح والخرائط والشرائح والشفافيات وخلافه.

- ان يكون بالجامعة مكتبة عامة شاملة تحوي الكتب والمراجع لجميع التخصصات المختلفة قديمها وحديثها مع تسهيل عملية الاستعارة من تلك المكتبة مع توفر اماكن مريحة للجلوس بها وان تكون جيدة الاضاءة والتهوية.
- ان تكون بالجامعة الملاعب الرياضية المختلفة والحدائق جميلة المظهر ونظيفة الطرقات.
- ان يكون هناك برامج للأنشطة التي يمارسها الأساتذة سواء أكانت هذه الأنشطة رياضية أو ثقافية أو اجتماعية أو رحلات أو زيارات ميدانية.
- حرص الجامعة على استقدام الجديد من مستحدثات العلم سواء اكانت كتب أو مراجع أو دوريات علمية وكذلك الاجهزة المختلفة والتقنيات التعليمية الحديثة وأيضاً الزيارات العلمية للأساتذة العالميين في التخصصات المختلفة.

ثانياً: الخصائص العامة للطالب الجامعي وفلسفة التعرف عليها

للطالب الجامعي خصائص عامة، على الجامعة وعلى الأستاذ الجامعي ان يكون على وعي وإدراك بهذه الخصائص. كما تلعب الصحة النفسية للطالب الجامعي دوراً بارزاً في تحقيق الاهداف المنشودة منه. وهذا الطالب له مشكلاته التي يجب العمل على ايجاد الحلول المناسبة لها. وسوف نتناول في هذا الفصل هذه النقاط بشيء من التفصيل.

الخصائص العامة للطالب الجامعي

الطالب الجامعي هو انسان يمر في مرحلة نمو معينة، فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة أن لم يكن قد تجاوزها فعلا الى مرحلة نضج اخرى تسمى مرحلة الشباب، ويتراوح العمر الزمني للطالب الجامعي ما بين 18 سنة الى 22 سنة بمتوسط يبلغ حوالي العشرين عاما. وفي ضوء هذا المدى من العمر نجده يبدأ مرحلة الشباب، وان كان البعض منهم وخاصة في الصفوف الأولى من الجامعة قد أو شك على الانتهاء من مرحلة

المراهقة. ويلاحظ اننا لا نستطيع ان نقطع بانتقال الفرد مرحلة الى اخرى بمجرد بلوغه سنا معينة، حيث ان انتقال الفرد من مرحلة عمرية الى مرحلة تالية يتوقف على مدى سيطرته على متطلبات هذه المرحلة، وعلى ذلك يمكن ان تتداخل المراحل العمرية المتتالية وعلى الأستاذ الجامعي ان يكون على وعي بان عملية التربية التي يقوم بها لطلابه في الجامعة لا تنحصر في مجرد تزيد الطالب بمجموعة من المعارف والحقائق النظرية، وانما هي عملية تنمية للطالب من جوانبه المختلفة، فهي تنمية عقلية ومعرفية ومهارية وروحية ونفسية واجتماعية. ولذا فان على الأستاذ الجامعي ان يحاول جاهدا في سبيل هذه التنمية والشاملة، فعليه ان يقوم بتعديل سلوك طالب الجامعة اذا خرج عن الاطار الذي نعتبره صحيحا من حيث الاداء والتصرف. كما ان عليه ان يراعي احتياجات وخصائص الطالب الجامعي، فالتربية عملية تفاعل بين الأستاذ وطلابه، فاذا سار هذا التفاعل في مسار سليم اتى بنتائج طيبة مستهدفة، اما اذا انحرف عن مساره السليم كانت نتائجه غير مرغوب فيها. ولا شك في ان من اهم متطلبات هذا التفاعل السليم هو معرفة الأستاذ الجامعي بخصائص طلابه. فالجامعة ليست مصدرا علميا فقط وانما هي حياة بأكملها بكل العوامل والتغيرات التي تؤثر في هذه الحياة. وتعبير الحياة الجامعية ليس تعبيرا جديدا وان كنا لم نعط هذا الجانب حظه من الاهتمام والرعاية.

وعندما نتحدث عن الخصائص العامة لطلاب الجامعات، فنحن نتحدث عن تلك الصفات التي تميز معظم الافراد الذين ينتمون الى المرحلة الجامعية داخل مجتمع معين عن غيرهم من الافراد. ولا يعني هذا الحديث ان ما نذكره من خصائص أو صفات ينطبق على جميع افراد هذه الفئة، حيث انه من المسلمات الأساسية عل علم النفس ان الافراد يختلفون فيما بينهم في صفاتهم وخصائصهم والسلوكية أو سع مدى من الاختلافات في الخصائص البيولوجية. وذلك لتعدد العوامل التي يؤدي الى الاختلافات في الخصائص النفسية. ولهذا فنحن نتحدث عن صفات عامة نلحظها بين معظم افراد

مجموعة واحدة مع مراعاة احتمال وجود اختلافات بينهم في تلك الصفات وذلك لوجود فروق فردية بين هؤلاء الافراد.

أهم الخصائص العامة للطالب الجامعي ما يلي:

1- النمو العقلي عالي المستوى:

طالب الجامعة فرد يدلف الى مرحلة الشباب، وهي مرحلة تصل فيها الطاقة العقلية الى مستوى عال. لذا فهو قادر على القيام بالعمليات العقلية المختلفة من ادراك وتذكر وتفكير وابتكار، وهو في حاجة دائما الى استخدام هذه القدرات.

وحاجة الطالب الجامعي الى استخدام ما لديه من طاقة عقلية لا تتحصر فقط في العلوم التي يقوم بدراستها، بل يتخطاها الى استخدام هذه القدرات في حياته العلمية، ولهذا فهو دائما يمر بعملية تقويم مستمرة لكل ما يحيط به من قيم ومعايير اجتماعية. لذا فان هذا الطالب يحتاج الى الرفقة العقلية، بمعنى انه يحتاج لى رفاق يناقشون اكثر من احتياجه الى أساتذة ومصادر سلطة يوجهونه الى مصادر المعرفة التي يحتاج اليها. غالباً لا يراعي الأستاذ الجامعي في جامعاتنا اثناء تفاعله مع طلابه الرفقة العلمية، ونقاش الرفاق، بل هو يستخدم سلطاته العلمية التقليدية في توجيه طلابه.

2- الرغبة في التوصل إلى أسلوب في الحياة يرضيه

من خصائص الشباب بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة، الشعور برغبة التوصل الى فلسفة معينة تحدد له دوره في الحياة. والفلسفة التي نعنيها هي اسلوب في الحياة يتمثل في نظرته اليها وتقييمه لها، وذلك اعتمادا على فهمه لمعناها. ومن البديهي انه من يفتقد معنى الحياة أو يفشل في الوصول الى معنى لحياته، لا يستطيع ان يعيشها كإنسان. فالشباب الذي لا يعي ولا يدرك أهداف حياته يعيش حياة تعيسة، وتنعكس هذه التعاسة في صور مختلفة، اما في انتفاضة غضب، وثورة على ما هو موجود، أو استسلام حزين لما هو موجود. وسواء الثورة أو الاستسلام فهما يعتبران من مظاهر تعاسة الانسان. فإذا استطعنا ان نحدد لهذا الشباب اسلوبا في الحياة يرضيه وينشده

المجتمع منه، وذا استطعنا ان نجعل هذا الشباب الجامعي في تلك المرحلة الهامة من حياته ان يدرك اهمية دوره في الحياة، والاهداف التي ينبغي ان يحققها، نكون بذلك قد نجحنا في تربية انسان مثقف، نافع لنفسه ونافع لمجتمعه.

3- دوافع تقدير الذات

طالب الجامعة مثله في ذلك مثل أي انسان اخر يدفعه في سلوكه دوافع معينة. والدوافع يمكن ان تعرف على انها (مجموعة القوى التي تحرك سلوك الانسان وتوجهه وتعضده نحو هدف من الاهداف) معنى ذلك ان الدوافع محركات للسلوك الانساني.

ومن اهم الدوافع للطالب الجامعي ما يسمى بالدوافع نحو تقدير الذات وهذا الدافع يجعله يسلك السلوك الذي يؤدي به الى الشعور بأنه انسان له قيمته، ويستطيع ان يقوم بأعمال وان ينجزها بنجاح يكون موضع تقدير المحيطين به، ويسلك السلوك الذي يؤدي به الى تحقيق امكانياته واستخدامها بنجاح. وإذا وجد الطالب الجامعي ما يتعارض مع هذا السلوك الذي يؤدي الى شعوره بقيمته ومكانته، فأنه اما ان يثور على مصادر احباطه، أو انه يستسلم لهذه المصادر في يأس وألم. وفي الحالة الأولى، حالة الثورة على مصادر الاحباط نكون قد ساهمنا في تكوين انسان عدواني. وفي الحالة الثانية، حالة الاستسلام لمصادر الاحباط نكون قد ساهمنا في فقد شخصية هذا الانسان.

ان الطالب الجامعي قد يدرك ما لديه من امكانيات، وقد يدرك أيضاً حدودها. وفي حالات معينة قد يصبح من واجب الأستاذ الجامعي ان يعلم هذا الطالب كيف يدرك هذه الامكانيات وكيف يتقبل حدودها. وعلى الأستاذ الجامعي أيضاً ان يبرز لطالبه أهميته وقيمته ومكانته فيزداد شعور هذا الطالب بتقدير ذاته، فيعينه ذلك على مزيد من التقدم ومزيد من النجاح.

4- قدر كبير من الثقة بالنفس:

يتصف الطالب الجامعي بقدر كبير من الثقة بالنفس والاعتماد عليها، والاستقلال بها، وقد يفاخر بان له رأياً مستقلاً، وأنه لا يخضع لآراء الآخرين، وثقة

الشباب بنفسه، واعتماده على ذاته، ينبعان من ادراكه لإمكانياته ومعرفته بقدرته. كما ينبعان من صفة نراها محددة لطبيعة الانسان أيا كان هذا الانسان وهي (حرية الإدارة) وهذه الصفة عزيزة علينا جميعا. فهي من تلك الصفات التي تميز الانسان عن الحيوان. فالحيوان سلوكه قسري اما سلوك الانسان فهو اختياري. فحرية الرأي والثقة بالنفس والاعتماد عليها من الخصائص الهامة والايجابية التي ينبغي على الجامعة وعلى الأستاذ الجامعي ان يدعمها ويؤصلها في طلابه.

الصحة النفسية للطالب الجامعي

قد يظن البعض ان المقصود بالصحة النفسية هو سلامة الفرد من المرض النفسي والعقلي في صورة المتعددة. وعدم ظهور إعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في افعاله وتصرفاته. وهذا هو المعنى الضيق المحدد للصحة النفسية. بينما المعنى الواسع الشامل لمفهوم الصحة النفسية هو درجة نجاح الفرد في توافقه الداخلي بين دافعه ونوازعه المختلفة وفي توافقه الخارجي وفي علاقاته ببيئة بما فيها ومن فيها من موضوعات واشخاص.

ويتبين من المفهوم الواسع للحصة النفسية انه اعم واشمل واعمق من المفهوم الأول، لأنه لا يرتبط بظهور اعراض المرض النفسي أو العقلي لدى الفرد، وإنما يرتبط بقدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع مجتمعه الذي يعيش فيه. هذا المفهوم الايجابي يعني رضاء الفرد عن نفسه وقبوله لها، وكذلك تقبله للآخرين، كما يتسم سلوكه بالاتزان والاعتدال تحت تأثير الظروف المختلفة.

وعلى ذلك يمكن تعريف الصحة النفسية بأنها: (حالة دائمة نسبياً، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً (وشخصياً وانفعالياً واجتماعياً أي مع نفسه ومع البيئة) ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته الى اقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصية متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديا بحيث يعيش في سلامة

سلام) وهناك مؤشرات نستدل بها على سلامة الصحة النفسية للطالب الجامعي ومن اهم هذه المؤشرات ما يلي:

1- التقبل الواقعي للطالب لحدود إمكانياته

وهذا يقتضي ان يعترف الطالب بوجود الفردية الواسعة بين الناس في امكانياتهم وقدراتهم البدنية والذهنية، وبان هناك من هم اعلى منه، ومن هم دونه في كل تلك القدرات، وبالتالي ترتبط الحصة النفسية بقدرة الفرد على تحديد موقعه والتبصر بمميزاته الخاصة ونقاط ضعفه دون المبالغة أو التهوين من شأن نفسه.

2- استمتاع الطالب بعلاقاته الاجتماعية

ان استمتاع الطالب الجامعي بعلاقاته الاجتماعية سواء في دائرة أسرته أو مع اصدقائه أو مع زملائه أو مع الجيران مؤشر على صحته النفسية ان عمق هذه العلاقات أو ضحالتها واستمتاع الطالب أو ضيقه بها علامة اخرى على صحته النفسية.

3- رضى الطالب عما يقوم به من عمل أو دراسة

قد يشعر الطالب بميل قوي الى الدراسة أو العمل الذي يقوم به وقد يكون كارها له، ويقوم به مرغما، وقد يكون رضاه عن عمله أو دراسته نابعا من ظروف وملابسات تحيط بالدراسة أو العمل بعلاقات الفرد في العمل. وعلى كل حال فان مدى استماع الفرد بعمله ونجاحه فيه ورضاء عنه هو مصدر من مصادر سعادته أو شقائه. ومؤشر من المؤشرات على الصحة النفسية للفرد.

4- القدرة على تحمل المشاق وتحمل المسؤولية

في سبيل تحقيق الاهداف القريبة والغايات البعيدة لا بد من مواجهة كثر من الصعاب والمعوقات، ويتفاوت الافراد تفاوتاً واسعاً في قدراتهم على ملاحقة اهدافهم وفي صلابتهم، ومرونتهم ازاء ما يقابلهم من مشاق وتحديات تدل على صلابة الفرد وقدرته على تحمل المشاق والاحباط دلالة أكيدة على الصحة النفسية لذلك الفرد.

كما ان القدرة على تحمل المسؤولية من الاقوال والأفعال يعد مظهرا هاما من مظاهر الصحة النفسية للفرد.

5- الإقبال على الحياة

التفاؤل أو التشاؤم، الحماس أو الفتور، كاتجاه عام نحو الحياة، ومدى مشاركة الفرد في مجتمعه والنشاط الذي يبديه خلال يومه يمكن ان تكون أدلة على صحة الفرد النفسية.

6- التوازن بين جوانب الحياة المختلفة

ان التوازن بين جوانب الحياة المختلفة للطالب الجامعي وعدم الاقتصار أو التركيز على ناحية واحدة أو الاهتمام بجانب واحد مهما كان هذا الاهتمام حسنا ومفيدا مؤشر واضح على الصحة النفسية. فلا يكفي للتمتع بالصحة النفسية ان تتجه حياة الطالب الجامعي الى تنمية معارفه وحدها، أو الى تقوية عضلاته والتركيز على كمال جسمه فقط، بل لا بد من الانتباه الى الابعاد المختلفة للشخصية ولا بد من المهارات الفنية بل والعلمية أيضاً الى جانب المعارف والقوة البدنية وكذلك لا بد من تكون لهذا الطالب الميول والهوايات التي يتسع بها افق الحياة. ولا بد أيضاً لهذا الطالب ان يكون الصداقات والعلاقات الاجتماعية. ان الاعتدال والتوازن من علامات الصحة النفسية، وعلى عكس ذلك فان المبالغة في ناحية واحدة والإسراف والتطرف من علامات سوء التوافق وضعف الصحة النفسية.

7- إشباع الطالب لدوافعه وحاجاته

يتصل بالعنصر السابق مدى التفات الطالب على حاجاته الفسيولوجية والنفسية وأسلوبه في مواجهة تلك الحاجات. والإنسان في كل عمر تحركه دوافع وحاجات شتى، منها الحاجات الفسيولوجية المترتبة على طبيعة اجسامنا، والحاجات النفسية الاجتماعية التي تنشأ من اعتبار الفرد عضوا في الجماعات المختلفة ومنها حاجة الفرد الى الحنان والعطف، والى التقدير والمكانة الاجتماعية والى الانجاز والى الخبرات

المتجددة المتغيرة، والى حرية النمو المستقل والى المسؤولية والى القبول والانتماء والى الفهم والوضوح الفكري وغيرها. وأغلبنا لا يهمل اشباع حاجاته الفسيولوجية، ولكننا قد لا ننتبه انتباها كافيا الى بعض حاجاتنا النفسية، كما اننا نبالغ أو نسرف احيانا في اشباع بعض تلك حاجات. ويمكن ان نرى في اسلوب الفرد من الاهتمام بحاجة النفسية واشباعها مؤشرا آخر على الصحة النفسية لذلك الفرد.

8- الراحة النفسية والطمأنينة

وهي تأتي عندما يقوم الفرد بواجباته نحو نفسه ومجتمعه ونحو خالقه جل سبحانه يقول الله تعالى (الذين آمنوا وتظمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب) الرعد/28. فمن أفضل مظاهر الحصة النفسية الايمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء والقدرة خيرة وشره. والإنسان المؤمن قادر على مواجهة الازمات التي تعترض طريق حياته ولديه الصبر في مواجهة الشدائد ويكون متفائلا مستبشراً بالحياة لا متشائما أو ساخطاً عليها حتى في حالات العسر مصدقا لقوله تعالى: ﴿ فَإِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا ۝٥ إِنَّ مَعَ ٱلْعُسْرِ يُسْرًا ﴾ الشرح/5، 6، ويعتبر هذا من أهم مظاهر الصحة النفسية.

9- القدرة على ضبط النفس

ان الفرد السوي يتمتع بقدر طيب من الصحة النفسية، فهم يستطيع ان يتحكم في رغباته وشهواته وملذاته، ويكون قادرا على إرجاء اشباع بعض حاجاته، وان يتناول عن لذات عاجلة وقتية في سبيل ثواب آجل أبعد اثراً وأكثر استمراراً، مثل هذا الفرد يدرك عواقب الأمور ويقول الله تعالى: ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ۗ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ ﴾ آل عمران/14. الفرد الذي له القدرة على ضبط انفعالاته، ورغباته يتمتع بصحة نفسية عالية.

الخطوط العريضة في رعاية الحصة النفسية للطالب الجامعي

سنتناول فيما يلي اهم الخطوات التي يقوم بها المسؤولين نحو رعاية الصحة النفسية للطالب الجامعي:

1- التوجيه التربوي للطلاب

أصبح الطالب الجامعي محور عملية التربية في النظام التعليم الجامعي، بحث يتآزر في تحقيق نجاح هذه العملية كل من الأستاذ الجامعي والمشرف على هذا الطالب وإدارة الجامعة. كما أصبح التوجيه التربوي لهذا الطالب من قبل هؤلاء المسؤولين امراً هاما لحصته النفسية والحفاظ عليها.

ويعني التوجيه التربوي ايجاد الجهاز أو الاجهزة لتوجيه الطلاب الى الدراسات التي تتلائم مع قدراتهم واستعداداتهم العقلية وميولهم. ونحن نعلم ان الطالب الجامعي غالبا ما يلتحق بكلية ما وبقسم ما وفق مجموع درجاته في شهادة إتمام الدراسة الثانوية، وليس هذا المجموع معيارا صادقا لميول واستعدادات وقدرات الطالب.

فعلى الجامعة ادخال أساليب التوجيه التربوي حتى يجد الطالب الجامعي مكانه في الكلية المناسبة وفي القسم المناسب له، ويدرس ما يتناسب مع ميوله واستعداداته وقدراته، فذلك يشعره بالرضا والارتياح وهذه من العوامل الاساسية للحصة النفسية.

2- التأكيد على نظام الريادة الطلابية

غالبا ما يكون هناك بموجب نظام الريادة الطلابية رائد من أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أو أحد المدرسين المساعدين لكل مجموعة من الطلاب تتراوح عددها من 10 – 20 طالباً. يعمل الرائد في الجامعة على اتاحة الفرصة ان يكون للطالب اتصال شخصي بالجامعة عن طريق هذا الرائد، الذي ييسر له التغلب على بعض مشكلاته التي تتصل بالمواد الدراسية، وكذلك التي تتصل بالحياة الجامعية بوجه عام.

كما ان الرائد الطلابي يستطيع بعد أعداده إعداداً خاصاً ان يعين الطالب على مواجهة بعض الصعوبات التي تقابله في حياته الخاصة في حدود معينة، ويمكن ان يكون لمجموعة الريادة نشاطها الاجتماعي الخاص من حفلات وندوات ورحلات وغيرها. ومن شأن ذلك توثيق العلاقات بين أفراد المجموعة، وتبادل الخبرات، وتوثيق صلة الطلاب بكليتهم وجامعتهم، وهذا كله خطوات على طريق الصحة النفسية العالية للطالب الجامعي.

3- الاهتمام بالأنشطة الدينية والرياضية والاجتماعية والفنية للطلاب

ان الحياة الجامعية ينبغي ان تكون حياة مكتملة. فالجامعة ليست محاضرات ومعارف ومعلومات فحسب، وإنما يجب ان تستهدف الجامعة التكوين المتكامل للطلاب والعناية بنمو شخصياتهم، وهذا يقضي قيام انواع مختلفة من الأنشطة مثل الانشطة الدينية لتقوية الجوانب الروحية والإيمانية في نفوس الطلاب، وكذلك الانشطة الرياضية لتقوية أبدانهم والحفاظ على صحتها، وكذلك الانشطة الاجتماعية لتقوية الصلات والروابط بين الطلاب انفسهم وبينهم وبين مجتمعهم، وأيضاً الانشطة الفنية المختلفة التي تسعى لإشباع ميولهم الفنية. وينبغي ان تقام هذه الانشطة على أو سع نطاق، وتوفير الوقت للطلاب لممارسة هذه الانشطة المختلفة، ومشاركة اعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين في جمعيات النشاط المختلفة.

كذلك يجب ان يكون هناك متسع للمحاضرات العامة والندوات في سائر الامور التي تهم شباب الجامعة، ولا باس من ان يشترك في هذه الندوات العامة المختصون من خارج الجامعة من بين المسؤولين الذين يقومون بمجالات الخدمات ومجالات الانتاج. وكل هذا من شأنه الحفاظ ورعاية الصحة النفسية للطالب الجامعي.

4- الرعاية النفسية والاجتماعية لطلاب المدينة الجامعية

ان طلاب المدينة الجامعية الذين يعيشون بعيدا عن أسرهم لهم مشكلاتهم الخاصة، ويجب ان تكون المدينة الجامعية اكثر من مجرد مكان للإيواء، وان تصبح مجتمعا نابضا بالحياة والنشاط. لذا فرعاية طلاب المدن الجامعية امر في غاية الأهمية.

وتكون هذه الرعاية من قبل اخصائيين اجتماعيين وكذلك من قبل اخصائيين نفسيين ممن يتخرجون من الجامعة. ولا شك ان هؤلاء الاخصائيين سيعملون على تخفيف بعض ما يعاني منه الطلاب سواء من مشكلات نفسية أو اجتماعية، ومن ارساء اسس الحياة في تلك المدن الجامعية على القواعد السلمية للحصة النفسية.

ويفضل ان يسمح لبعض اعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين ممن تسمح ظروفهم بالإقامة مع طلاب المدن الجامعية. ان من شأن ذلك ان يشعر الطلاب بوحدة الأسرة الجامعية وباهتمام الجامعة بهم وان يزكي فيهم روح المثابرة والجدية وتحقيق الاهداف الجامعية.

5- العيادات النفسية للطلاب

مجتمع طلاب الجامعة شأن كل مجتمع آخر يضم بعض الطلاب الذين يعانون معاناة حادة من الاضطرابات السلوكية التي تحتاج الى تناولاً تخصصيا دقيقا. ولذا يجب ان تقام في كل جامعة عيادة نفسية واحدة على الاقل مخصصة لطلاب تلك الجامعة الذين يحتاجون الى خدمات العلاج النفسي. ولعل ذلك يكون البداية التي يمكن ان تمتد مستقبلا الى قيام عيادة نفسية ومركز للتوجيه التربوي والإرشاد النفسي في كل كلية من كليات الجامعة.

مشكلات الطالب الجامعي

تعتمد الحياة الجامعية اعتمادا كبيرا على العلاقة بين الأستاذ والطالب، وتلك العلاقة التي ينبغي ان تكون علاقة ايجابية يسودها الود والعطف والاحترام المتبادل والثقة، فالحياة الجامعية ليست مجرد كتاب وتحصيل، وإنما هي عبارة عن تفاعل ايجابي بين الاساتذة وطلابهم من ناحية، وبين الطلاب فيما بينهم من ناحية اخرى. وعن طريق الاحتكاك والانخراط في جميع جوانب هذه الحياة ومناشطها تصقل شخصية الطالب وتنمي قدراته ومواهبه. وتنعكس هذه العلاقة على التحصيل الأكاديمي للطالب. وهذه العلاقة لا تقوم بطريقة عفوية، وإنما لا بد لها من تخطيط مقصود بين

قطبيها ونعني بهما الأستاذ والطالب، ويتوقف نجاح هذه العلاقة على ما يتحلى به الأستاذ من سمات وعلى ما يتمتع به الطالب من صفات ايجابية، كما يتوقف نجاح هذه العلاقة على ما يعانيه الطالب الجامعي من مشكلات.

والطالب المثقل بالمشكلات لا يستطيع ان يقوم بدوره وتحقيق الاهداف المرجوة منه. حيث ان هذه المشكلات تثقل كاهله وتعوق حركته ونشاطه الذهني والاجتماعي وتعرقل تكيفه النفسي والدراسي والاجتماعي، ولذلك ينبغي تحرير الطالب مما يعاني من مشكلات.

ومن أهم المشكلات التي يعانيها الطالب الجامعي

- مشكلات نفسية :مثل شرود الذهن – القلق – التقلب المزاجي.
- مشكلات جسمية :مثل ضعف السمع أو البصر – الشعور الدائم بالاجهاد.
- مشكلات دراسية: مثل التأخر الدراسي أو الرسوب.
- مشكلات اجتماعية: مثل تفكك الأسرة الشعور بالاغتراب عن الأهل.
- مشكلات مالية :مثل العجز المالي وارتفاع نفقات المعيشة.

ولقد أجريت دراسة على 259 طالبا من طلاب السنة الثانية بجامعة هارفارد Harvard وكانوا من بين الطلاب الذين يتمتعون بصحة جيدة ومستوى دراسي جيد، وأيضاً تكيف اجتماعي ظاهري جيد. وطلب منهم ان يوضحوا المشكلات التي يعانون منها والتي يرعب كل منهم في مناقشتها مع المرشد النفسي.

ولقد كانت النتيجة مذهلة حيث قرر 232 طالبا (90٪) من مجموع الطلاب الاسوياء الاصحاء ان لديهم مشكلات يرغبون في مناقشتها. معنى ذلك ان الغالبية العظمى من الطلاب يعانون من مشكلات نفسية من نوع أو آخر. وكانت معظم المشكلات تتركز حول العلاقات الاسرية أو العلاقات الاجتماعية. ومن أمثلة هذه المشكلات ما يتعلق بالتكيف الاجتماعي كالشعور بالخجل والشعور بالنقص،

والصعوبة في اقامة الصداقات، وعدم النضج، وعدم الرضا عن الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها الطالب.

ومن أمثلة التكيف مع الاسرة ومشكلاته، احتقار الوالدين، أو الانفصال بينهما، ومعارضة الآباء، والتمرد على السلطة، ونقد الاسرة للطالب، ونقص التفاهم المتبادل، ثم موت الآباء. ومن المشكلات الأكاديمية عدم. الرضا عن الجامعة، والحاجة الى العون الأكاديمي وتنظيم وقت الدراسة، والعجز العقلي عن مواصلة الدراسة الجامعية، وصعوبات التحصيل الدراسي. وهناك مشكلات متعلقة بشخصية الطالب كعدم الثبات الانفعالي، والتوتر والشعور بالخوف والقلق وعدم تكامل الشخصية، والحاجة الى التوجيه وتحديد الاهداف والقيم، وتقلبات الامزجة، وجمود الشخصية. وفي دراسة عربية على شباب جامعة الاسكندرية من أرباب الدراسات العملية والنظرية تناولت 678 طالبا وطالبة ومشكلاتهم المتنوعة جاءت مشكلاتهم كالآتي:

- الشعور بالغربة والوحدة.
- الشعور بالحزن.
- ضيق التنفس.
- الرشح والزكام.
- الشعور بالخوف والقلق.
- الالآم الجسمية.
- بثور حب الشباب في الوجه.
- قصر القامة.
- الانفعالات الحادة.
- صعوبة الدراسة.

- الأرق.
- الحساسية النفسية.
- الشعور بالخجل.
- صعوبة المسكن.
- ضيق وقت الدراسة.
- الضيق المالي.
- الخلافات العائلية.
- تأنيب الضمير.
- السرحان وشرود الذهن.
- مرض الوالدين.
- صعوبة المواصلات.
- الشعور بالضيق.
- تفكيك الأسرة.
- أحلام اليقظة.
- السمنة أو النحافة.
- ضعف الابصار.
- عدم الرضا عن المجتمع.
- الاحباط لصعوبة الحصول على وظيفة مستقلا.
- الشعور بالنقص.
- صعوبات في المأكل.
- مشكلات عاطفية.

- الارتباك.
- فقر الدم.
- النسيان.
- الصداع.

ان كثرة هذه المشكلات تدعو الى ضرورة الاهتمام بطلاب الجامعة وتوفير الرعاية النفسية والاجتماعية السكنية لهم، وضرورة توفير الخدمات النفسية كالإرشاد النفسي، والعلاج النفسي والجسمي للتخفيف عن كاهلهم من عبء هذه المشكلات التي يعانون منها. أو توفير اسباب الوقاية من الوقوع في مثل هذه المشكلات.

صفات الطالب الجامعي المثالي

في الدراسة العربية المشار اليها تم أخذ آراء عينة البحث من طلاب الجامعة عن سمات الطالب الجامعي المثالي فجاءت الآراء كالتالي:

- مواظب على حضور المحاضرات.
- يدرس أو لا بأول.
- إعداد الدروس القادمة.
- كثرة وتنوع المعلومات.
- التدين والسمعة الطيبة.
- صداقته لزملائه.
- احترام المحاضرة.
- احترام الأستاذ.
- حسن الاخلاق والأدب.

- لديه تخطيط جيد للمستقبل.
- لديه مستوى عالي من الطموح.
- الكفاح والصبر والمثابرة.
- احترام الوالدين.
- أداء الواجب والمسؤولية.
- احترام النظام.
- اجتماعي متعاون.
- حب الجامعة واحترامها.
- سلامة العقل الجسم.
- حسن المظهر.
- حب العلم والإقبال عليه.
- الثقة بالنفس.
- الامانة والوفاء والصداقة.
- مناقش جيد في المحاضرات.
- ثبات وقوة الشخصية.
- الذكاء والتفكير العلمي.
- لديه روح القيادة.
- يتسم بالتسامح.
- المرح والتفاؤل.
- التواضع.
- الاعتماد على النفس.

- التفوق الدائم.
- بحوثه العلمية متميزة.
- مرتب ومنظم.
- لديه القدرة على الابتكار والإبداع.

أساليب تطوير مقترحة لتنمية السمات العلمية في طلاب الجامعة.

1. الاكثار من المناقشات في قاعة الدراسة وتصويب آراء الطلاب.
2. عرض الدروس على شكل مشكلات تتحدى ذكاء الطالب.
3. إدخال مادة مناهج البحث العلمي ضمن المقررات الدراسية لكل الطلاب.
4. تكليف الطلاب بإعداد التجارب والبحوث والمقالات والمطالعات والمشاريع.
5. توفير المراجع العليمة الحديثة.
6. تدعيم المعامل والمختبرات بالمعدات اللازمة.
7. توفير الاعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.
8. عقد الندوات والمؤتمرات العلمية، وإشراك الطلاب فيها.
9. ضرورة اعتماد الطالب على اكثر من مرجع واحد بعينه لأي مادة دراسية يدرسها.
10. تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم ووجهة نظرهم واحترام هذه الآراء.
11. التركيز على التعليم عن طريق الجهد الذاتي للطالب الجامعي.
12. تحديد عدد الطلاب الذين تقبلهم الجامعة بقصد التدقيق في اختبار أصحاب الاستعدادات المناسبة للتخصصات المختلفة.

فلسفة الأنشطة الطلابية في الجامعة

يعتبر النشاط الطلابي من أهم الوسائل التربوية التي تسهم في تربية الافراد في جميع مراحل التعليم، تربية متزنة، متوازنة، متكاملة، فكراً وجسماً وعقلاً لتنشئ

الأجيال الصاعدة أقوياء أصحاء سعداء، مزودين بأسس اللياقة البدنية والنفسية والصحية والعقلية والاجتماعية، ليكونوا لبنات قوية في تحقيق تقدم ونهضة المجتمع.

كما يعتبر النشاط الطلابي هو المجال الطبيعي الذي يكتسب الطلاب من خلاله الخبرات المتنوعة. لذا يجب ان تتضمن تلك الانشطة جوانب متعددة تتعلق بالجانب البدني الحركي والعقلي والاجتماعي والثقافي والفني، الى غير ذلك ورغم القيمة التربوية للنشاط الطلابي، فما زال هناك من يقلل من قيمة برامج هذه الانشطة متأثرين بفلسفات تربوية تقليدية تؤكد على التنمية العقلية عن طريق المعرفة وحفظها وعدم جدوى الأنشطة الطلابية.

ودينتا الاسلامي الحنيف يدعو الى العمل والى النشاط، فهو دين القوة والنشاط والعمل، فهو يدعو اليها، ويحبب فيها، ويأمر بها، يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم:(وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون) (سورة التوبة: اية 105) ويقول الرسول الأمين (ص) (وان الله يحب اذا عمل احدكم عملاً ان يتقينه) كما ينهانا الدين الحنيف عن الكسل والتخاذل والضعف. فكثيرا ما كان الرسول (ص) يردد دعاءه (اللهم إني أعوذ بك من العجز والكسل) كما كانت نصيحته عليه الصلاة والسلام: (اذا صليتم الفجر فلا تناموا عن طلب رزقكم).

مما تقدم يتبين ان النشاط الطلابي في الجامعة يجب ان يكون جزءا من منهجها لكي تحقق الجامعة أهدافها المنشودة. وسوف نتناول فيما يلي أهمية النشاط الطلابي الجامعي وأهدافه.

أهمية النشاط الطلابي الجامعي

لا شك ان الانشطة الطلابية تجعل من الجامعة مجتمعاً متكاملاً، يتدرب فيه الطلاب على حياة المجتمعات، بأنواعها، وخبراتها وتجاربها، ويبث فيهم روح الجماعة ويدربهم على القيادة الجماعية، والتشاور والتعاون الجماعي والتفاهم المتبادل. كما يدعم شخصياتهم بما يلاقونه من تحديات وما يقابلهم من مشكلات، وما يتحملونه من مسؤوليات. كما يعينهم على تذوق قيمة ذلك الجهد والعمل الجماعي.

والتربية بمادئها ونظرياتها الحديثة، ومناجها المعاصرة تجتمع على ضرورة استمرار التعلم مرتبطا بالحياة، وتطالب بان يكون المتعلم مشاركا في عملياتها المختلفة، مثل التخطيط والاعداد والتنفيذ والتقويم، ولو تأملنا في النشاط الطلابي نجده قادرا على الاستجابة لهذه المطالب وتلك الحاجات. بل في استطاعة ان يفعل اكثر من ذلك اذا توفر له التوجه السليم، والإشراف الخبير المؤمن بدور هذا النشاط، وأهميته في تربية الاجيال حيث أنه يستطيع ان يقوم بما لا تستطيع المقررات الرسمية القيام به داخل حجرات الدراسة. حيث يتميز النشاط الطلابي بميزة خاصة، هي ان الطالب هو العنصر الرئيسي فيه. وهو يختار نوع النشاط الذي يريد ان يشترك فيه. كما يشترك هذا الطالب في وضع خطة العمل لهذا يريد ان يشترك فيه. كما يشترك هذا الطالب في وضع خطة العمل لهذا النشاط مما يجعل حماسة ودافعيته للنشاط اكثر من حماسة ودافعيه للمواد الدراسية.

وعلى اية حال فان الواقع يؤكد ان النشاط الطلابي يحقق أهدافا تربوية عديدة مما يؤكد أهميته. ويمكن ايجاز هذه الأهمية في النقاط التالية.

1- النشاط الطلابي الجامعي وتحقيق هدف الحصة البدنية

تستفيد الحصة البدنية للطلاب من أنواع معينة من النشاط الطلابي، كأنواع الرياضة البدنية المختلفة، والكشافة، والجوالة، ذلك ان هذه الانشطة علاوة على انها تدرب الجسم وتنمية، فإنها تمد الطلاب بمعلومات عن الأسس العلمية للصحة، والاسعافات الأولية، والوقاية من الحوادث، وتنمي عادات ومهارات متصلة بأنواع الانشطة الرياضية، والانشطة التي تتم في الخلاء.

2- النشاط الطلابي الجامعي واستثمار وقت الفراغ

من الاهداف التربوية استثمار وقت الفراغ. وهناك أنشطة مختلفة تخدم هذا الهدف، كأنواع الرياضة المختلفة، والجمعيات الدينية والأدبية والفنية، والانشطة الثقافية والاجتماعية وغيرها. وتعمل هذه الانشطة على اشباع رغبات وهوايات الطلاب

في أوقات فراغهم، مما يساعد على استثمار هذا الوقت أفضل استثمار في ضوء مبادئ الإسلام.

3- النشاط الطلابي الجامعي وتنمية المهارات الاساسية للتعليم الذاتي والمستمر

نجد في بعض الأنشطة ما ينمي بعض المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر، وخاصة التي تتضمن قراءة الكتب والمراجع، وكتابة التقارير، والاشتراك في المناقشات المفيدة، كما أنها تنمي مهارات متصلة بالتطبيقات العملية، ومهارات التفاهم الشفوي والكتابي، والتعامل الناجح.

4- النشاط الطلابي الجامعي وتنمية العلاقات الاجتماعية

يزود النشاط الطلابي في الجامعة هؤلاء الطلاب بالمهارات الخبرات من خلال الجماعات المختلفة حيث يكتسبون صفات من شأنها تنمية العلاقات الاجتماعية السلمية على اساس الخلق الذي ينادي به الاسلام الحنيف.

5- النشاط الطلابي الجامعي وتنمية القدرة على الاعتماد على النفس

ينمى النشاط الطلابي الجامعي في هؤلاء الطلاب الاعتماد على النفس نتيجة للمواقف العديدة والمتنوعة التي يتطلبها هذا النشاط. كما يحقق هذا النشاط والممارسات الحرة والتدريب على حسن التصرف والسلوك المرن الهادف للوصول الى الاهداف التربوية المنشودة. ويؤدي هذا الاعتماد على النفس الى اكتساب الطالب الجامعي الثقة في نفسه في اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية المختلفة.

6- النشاط الطلابي الجامعي والقدرة على التخطيط

يعمل النشاط الطلابي الجامعي في هؤلاء الطلاب القدرة على التخطيط ورسم الخطط الجماعية، سواء في الانشطة الرياضية المختلفة، أو في انشطة الجماعات المتنوعة، وكذلك تنمية القدرة على اتخاذ وإصدار القرارات لديهم، والتكيف مع البيئة وخدمة البيئة، مما يجعلهم يكتسبون بعض الصفات القادة.

7- النشاط الطلابي الجامعي واكتشاف مواهب الطلاب

يعمل النشاط الطلابي في الجامعة على اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم وصقل تلك المواهب وهذه القدرات والاستفادة منها. وقد يكون ذلك منطلقا للتحديد المهني أو الوظيفي لهؤلاء الطلاب.

8- النشاط الطلابي الجامعي ومجال المواطنة

ومجال المواطنة كهدف تربوي يستفيد من كل التنظيمات التي تتضمن جهودا جماعية، كمجال الفرق الطلابية، وجماعات الخدمة الاجتماعية وغيرها، والانشطة الطلابية تقدم معلومات وأفكارا عن الخدمات العامة والمنظمات المحلة، ونتائج الاعمال العادية للمجتمع. كذلك تنمي هذه الانشطة الطلابية عادات ومهارات العمل الجماعي سواء كتابعين أو قادة، مع احترام حقوق الغير، وعدم الاستجابة للنزوات الضارة بالمجتمع، والتفكير في عواقب السلوكيات قبل الاقدام عليها. كما ان ممارسة هذه الانشطة الطلابية يوضح مفهوم الصالح العام في أذهان الطلاب، وكذلك مفاهيم التعامل العادل والوطنية والخدمة الاجتماعية. كما انها ترسخ في مجتمعاتنا الاسلامية القيم الاتجاهات الاسلامية في نفوس الطلاب وتوجه سلوكياتهم نحو السلوكيات الاسلامية المستهدفة.

الأهداف العامة للنشاط الطلابي الجامعي

للنشاط الطلابي الجامعي دور اساسي في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة، سواء ما يتصل بالجوانب العلمية أو المهارية أو الاجتماعية أو النفسية. ويمكن ان نلخص الاهداف العامة للنشاط الطلابي الجامعي في النقاط التالية:

1) تأكيد الجانب المعرفي بشكل عملي تطبيقي. اذ ان مجالات النشاط تتيح الفرصة للاستفادة من مجموع الخبرات التي يكتسبها الطالب الجامعي بطريقة عملية تؤدي الى ادراك طبيعة العلاقات التكاملية وأثرها في الحياة العملية.

2) تنمية قدرات الطلاب العقلية والجسمية، وإبراز ميولهم وتشجيعهم على ممارسة أساليب التفكير العلمي في مواقف عملية وتجريبية، وممارسة التعلم الذاتي والمستمر في مجالات الحياتية المختلفة.

3) التمسك بمبادئ التربية الاسلامية حيث يتح النشاط الديني فرص تدريب الطلاب على السلوك الاسلامي في علاقاتهم ومعاملاتهم، وتشجيعهم على التعرف على التراث الاسلامي المجيد من الكتاب والسنة، وسير علماء المسلمين بطريقة عملية لتنمية اتجاهات مرغوب فيها نحو اعتزاز الطلاب بدينهم واتخاذ الرسول(ص) المثل الاعلى لهم وإكتسابهم انماطاً سلوكية من خلال القيم والمبادئ الاسلامية كالصدق والامانة والبر والشجاعة وغيرها.

4) تنمية الروح والرياضة واللياقة والحركة عن طريق ممارسة الانشطة الرياضية والمختلفة، والاشتراك في المباريات التي تهدف الى تنمية المهارات الحركية الخاصة وتنمية الاتجاهات المرغوبة عن طريق ممارسة هذه الانشطة مثل حسن القيادة، والتعاون، والتسامح، والتحلي بروح الفريق وغيرها.

5) علاج بعض مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية من خلال مواقف النشاط مثل الانطواء والخجل وعدم القدرة على تحمل المسؤولية. ويتم العلاج بطريقة علمية مثل تشجيع الطلاب على التعامل مع زملائهم والاندماج معهم مما يساعدهم على التغلب على مثل هذه المشكلات.

6) ربط الحياة الدراسية بالحياة الاجتماعية المحيطة، وذلك عن طريق الانشطة التي تهدف الى التعرف على المؤسسات الاجتماعية في البيئة وسبل الاشتراك أو المساعدة على النهوض بالمجتمع بالتعاون في مشاريع خدمة البيئة، وفي ذلك خلق لروح المواطنة الرشيدة والمساهمة في تطوير الحياة الاجتماعية.

7) تعويد الطلاب على الانتفاع بوقت فراغهم، واكتسابهم المهارات اللازمة لممارسة ألوان الأنشطة المختلفة مما يؤدي الى الترويح عن أنفسهم. كما ان ذلك وقاية لهم من الانحراف.

8) تدريب الطلاب على حب العمل، واحترام العاملين وتقدير العمل اليدوي. فالممارسة الفعلية للنشاط العلمي والعملي يوضح للطالب الجامعي قيمة هذا العمل اليدوي في الانتاج، ومدى ارتباطه بالعلوم النظرية والتطبيقية، ومن ثم عدم انفصاله عن العلوم، بل مساهمته في تطويرها وتقدمها.

9) المساهمة في تنمية وتربية الطلاب تربية ديمقراطية، وذلك بما يتاح من فرص لممارسة انشطة من شأنها ان تتدرب الطلاب على القيادة التبعية واحترام النظم والقوانين،واكتساب القدرة على مناقشة الآراء دون تعصب، وغيرها من المهارات اللازمة للمشاركة الايجابية في مجتمع ديمقراطي.

10) تنمية التذوق الفني، وذلك بالخروج الى البيئة وبممارسة الفنون على اختلافها. ومن خلال الانشطة الفنية يتم تدريب الطلاب على الموازنة والتحليل والنقد وتقدير الاعمال الفنية، وأيضاً يتم تدريبهم على ادب الإستمتاع بالخبرات الجمالية بصفة عامة.

اسس النشاط الطلابي الجامعي

النشاط الطلابي الجامعي سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها يقوم على اسس نفسية وتربوية وسوف نتناول أهم هذه الأسس.

أولاً: الأسس النفسية للنشاط الطلابي الجامعي

1) ان يكون النشاط الطلابي مجالا لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباعا لحاجاتهم النفسية، كالحاجة الى النجاح والتقدير الحاجة الى سلطة ضابطة وموجبة.

2) على النشاط الطلابي ان يشجع روح الابتكار، وينمي الثقة بالنفس ويقوي الإرادة ويحبب في التعاون والإخاء بين الطلاب، ويحثهم على التنافس والشريف، والشعور بالمسؤولية.

3) يتيح النشاط الطلابي الجامعي فرصا متعددة للكشف عنى ميول الطلاب ومواهبهم، كما يعمل على تنمية هذه المواهب وصقلها، مما يساعد على حسن توجيههم ورعايتهم.

4) ان توافر الانشطة الطلابية الجامعية وتنوعها يتناسب مع ما بين هؤلاء الطلاب من فروق فردية، ليجد كل طالب ما يناسبه من انشطة وما يتفق مع ميوله واستعداداته وقدراته.

5) يجب ان تخضع الانشطة الطلابية للملاحظة الدقيقة من جانب كل مشرف بحيث يتعرف من خلال هذ ا النشاط على جوانب شخصية كل طالب، وليعمل على تكيفهم التكيف السليم.

6) ينبغي الحرص على ان يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة فعالة لعلاج الكثير من مشكلات الطلاب مثل مشكلات العدوان، والخجل والأنطواء على النفس وغيرها.

ثانياً: الأسس التربوية للنشاط الطلابي الجامعي

1) ينبغي مراعاة ان يتيح النشاط الطلابي الجامعي فرصا سانحة لتدريب الطلاب على الحياة الاجتماعية السلمية. فيمارس الطلاب العلاقات الاجتماعية التي تتميز بالتعاون والصبر والايثار وعدم الأنانية تماشيا مع المبدأ الاسلامي(ان تحب لأخيك ما تحب لنفسك).

2) الاهتمام بان يكون النشاط الطلابي مجالا واسعا للتعلم والمثمر عن طريق الخبرة المباشرة والعمل الايجابي، فمثلا النشاط الطلابي الخاص بالصحافة الجامعية يكسب الطلاب تعلما فعالا في مجال العلم والأدب والشعر والقصة ويعودهم على

الاطلاع والبحث فيكتسبون مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر. وأيضاً النشاط الطلابي الخاص بالمختبرات وإجراء التجارب يكسب الطلاب تعلماً مثمراً في مجال دقة الملاحظة واكتشاف الحقائق العلمية والاستنتاج وقدرات التمييز والمقارنة، وجمعها تنمي القدرة على التفكير العلمي السليم.

3) ينبغي ان يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة لتحبيب الطالب في الجامعة والدراسة بها، وان تكسر حدة الملل الذي يشعر به كثر من الطلاب نتيجة للمحاضرات الدراسية المتتالية التي غالبا ما يكون دور الطالب فيها دوراً سلبياً الذي لا يتعدى في كثير من الاحيان دور المستمع ويجب ان ننتبه الى ان الملل هو مشكلة التربية المزمنة في مدارسنا وجامعاتنا، وعلينا ان نستغل النشاط الطلابي للقضاء على هذه المشكلة.

4) كما ينبغي ان يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة لإزالة الحواجز المصنعة بين الطلاب وأساتذتهم، وإقامة العلاقات والصلات الوثيقة بينهم، فتقام جسور الود والعطف الاحترام بينهم. وهي امور هامة ليسود الجامعة المناخ التربوي الصحيح.

5) يجب ان يكون النشاط الطلابي الجامعي وسيلة لربط الدراسات الجامعية بالبيئة المحلية للطلاب، بحيث يدرك الطالب الجامعي ان ما يأخذ من قاعات الدراسة له وظيفة في حياته العملية. فالنشاط الطلابي فرصة جيدة لتوظيف المعلومات والمعارف.

ثالثاً: الأسس التنظيمية للنشاط الطلابي الجامعي

هناك عدة أسس يجب مراعاتها عند تنظيم النشاط الطلابي الجامعي أهميها:

1) وضع جدول أولوية للأنشطة الطلابية الجامعية، بحيث يتم اختيار الأهم منها ثم المهم حسب الظروف الإمكانات المتاحة.

2) تعيين مشرف على كل نشاط، بحث يكون هذا المشرف ذا خبرة جيدة في هذا النشاط، ويتم تحديد وتخصيص مهام كل مشرف.

3) توفير الاجهزة والأدوات والمواد الخام اللازمة لتنفيذ الانشطة الطلابية كما ينبغي تجهيز الأماكن التي سوف يمارس الطلاب فيها أنشطتهم.

4) تعيين لجنة اشراف عامة على جميع الانشطة الطلابية الجامعية، تكون مسؤولة عن تحقيق الأهداف المنشودة من تلك الانشطة.

5) وضع الخطط الدقيقة لكل نشاط باشتراك وتعاون الطلاب مع المشرف تحت رعاية لجنة الاشراف العامة.

6) فتح باب الاشتراك الاختياري للطلاب بالنسبة لكل نشاط.

7) تحديد كل جماعة نشاط، وتحديد مهامها، ووضع الانظمة الخاصة بها، مع تحديد أماكن ممارسة كل نشاط.

8) تحديد مسؤوليات كل فرد من أفراد الجماعات المختلفة.

9) دراسة كيفية ابراز المجهود النشاطي للطلاب بأساليب ووسائل مناسبة مثل إقامة المسابقات والمهرجانات والمعارض والحفلات وعقد الندوات والمباريات وغيرها.

10) متابعة من المشرف لطلاب كل نشاط أثناء تنفيذهم للخطط الموضوعة لذلك. وأيضاً متابعة لجنة الإشراف العامة على جميع الانشطة الطلابية للتأكد من فعالية تنفيذ الخطط.

11) القيام في ختام تنفيذ الخطط لجميع الانشطة الطلابية بعملية تقويم شاملة للأنشطة المختلفة، للوقوف على مدى تحقيق أهداف الخطط الموضوعية لكل نشاط. وما أهم الصعوبات التي قابلت الجماعة أثناء تنفيذ خطة النشاط وكيفية التغلب عليها في الخطط التالية.

الفصل الثامن

فلسفة تنمية القيم الدينية في المجتمع الجامعي

الفصل الثامن
فلسفة تنمية القيم الدينية في المجتمع الجامعي

إدراكاً من الباحثين بأهمية الجانب الديني في حياة الفرد. فقد اهتموا بدراسة الالتزام الديني لدى الشباب المسلم محاولة منهم لإظهار مدى تأثير الإسلام في حياة الشباب الجامعي، وبما ان طلبة الجامعة يشكلون فئة مهمة من فئات المجتمع لأنهم يمثلون القوة التي سترفده بالطاقات الشابة المعدة والمؤهلة علمياً وثقافياً، ولما كانت المؤسسات التربوية عامة – والجامعات خاصة – تمثل قوة ضبط اجتماعي يتحقق من خلالها الإطار المرجعي الذي يوجه سلوك الشباب، فإن من المهام الأساسية لتلك المؤسسات: تنمية المسؤولية، وكذلك الاستعداد للتضحية من اجل الآخرين لدى هؤلاء الشباب مما يؤدي الى إكسابهم القيم والمعايير الاجتماعية الصحيحة، ولكي يؤكد الطالب الجامعي وفاءه لمجتمعه فإن عليه ان يشعر ان من الواجب عليه ان يلتزم بالقيم والمعايير الدينية تجاه مجتمعه، وتحقيق هذه الالتزامات على شكل ممارسات فعلية يقوم بها داخل المجتمع، ولا يستطيع الفرد الالتزام بمبادئه إذا انعزل عن المجتمع انعزالاً تاماً، ولم يجدد اتصاله مع الأفراد الذين يحملون التعاليم والقيم والمبادئ العليا، والجامعات هي مجال خصب تتضح فيه مدارك المتعلمين نضوجا يؤهلهم لإدراك العلم وطلبه، ويساعدهم على معرفة نظرياته، ومناهجه، ويعطيهم القدرة على معالجة سائر ميادينه وتعد الجامعات من المؤسسات المؤثرة في إعداد الشباب الجامعي وفي رقي المجتمعات، لأنها تؤثر في سلوكهم، وتوجههم التوجيه السليم الذي يحقق التفاعل الإيجابي والناجح مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك فإن أي تطوير أو تنوير في حركة المجتمع او تحديث بعض قيمه ومفاهيمه لا يمكن ان يكون بفاعلية إذا لم يتمثله الشباب – خاصة طلبة الجامعة – ويتفاعلون معه ويسهمون في قيادته، لذلك ينبغي على الجامعة العمل على تهيئة الأجواء المناسبة والفرص والفعاليات والأنشطة والبرامج التي تساعد الطلبة على النمو المتوازن من جميع النواحي (الجسمية، العقلية،

الوجدانيـة، الوطنيـة، والاجتماعيـة) وإكسابهم المهـارات والخبرات الـتي تجعـل مـنهم مواطنين صـالحين في المجتمـع. والإسـلام في أساسـه نظـام تربـوي متكامـل يتنـاول الفـرد بجوانبه الفكرية والسلوكية والجسمية والعقلية والروحية، وهو يهدف الى تحرير هـذه الجوانـب في الإنسان: تحريـر العقـل مـن الـوهم والانحـراف، وتحريـر الـنفس مـن الخـوف والاستسلام، وتحرير الجسم من الخضوع غير المنضبط للذات والشهوات.

إن الفكـر والتربـوي الإسـلامي لا يهمـل القـيم والحاجـات الماديـة المرتبطـة بواقـع الحياة، تلك القيم المتوافقة مع تراثنا الاجتماعي، وهي:

أولاً: تلك القيم التي تنظم علاقة الفرد مع نفسه (المسؤولية الجسمية): وذلـك مـن خلال الطهارة والنظافة وإشباع الـدوافع الأوليـة المنضبطة وكـذلك الـدوافع العقليـة مـن تعلم ونظر وتأمل.

وثانيـاً: القـيم الـتي تـنظم علاقـة الفـرد مـع غـيره مـن خـلال قـيم الإخـوة والألفـة والتعارف والتضحية وتحمل المسؤولية والولاء للجماعة والشعور بالانتماء إليها.

وفي ضـوء هـذا كلـه يـبرز دور المؤسـسات التربويـة بـأن تأخـذ بـالنظرة التكامليـة للدين، وكذلك دورها الأساسي في تنظيم الحياة الاجتماعيـة في كافـة جوانبهـا. وهـذا يستلزم النظر الى تنمية القيم الإسلامية لأفراد المجتمع وذلك لأن:

- تنميـة قـيم إسـلامية منبثقـة مـن واقعنـا الاجتمـاعي ومـستمدة مـن هـدى شـريعتنا الإسلامية يستلزم إزالة بقايا القيم السيئة المستوردة من مجتمعات أخرى، وهنا يبرز دور المؤسسات التعليمية في استخلاص المعاني الحقيقيـة لهذه القيم، إذ أن التعليم إنما يكتسب الفاعلية والقوة بما يحتويه من قيم لها مضمون هادف.
- إن تنميـة قـيم الإسـلامية متطـورة وراقيـة، إنمـا يـستلزم تطـابق الـسلوك الخـارجي للأفراد مع السلوك الداخلي، في وحدة نسقية متكاملة. ان العمل التربوي في هـدي شريعتنا الإسلامية في جوهره هو عمـل أخلاقي مـا دام ان مقـصده تنميـة الفـرد الى مـستويات أفـضل، فـالنمو يعـد إحـدى القـيم العليـا للتربيـة وهـو عمليـة الاكتمـال والنضج والتهذيب المستمرة.

- ان تنمية إسلامية يستلزم من مؤسسات التعليم ضرورة تحديد مظاهر السلوك وأنواع النشاط المتضمنة في مختلف الحياة التي يمارسها الأفراد في حياتهم اليومية لا يخفى ان التربية الإسلامية في أساسها تستند الى القرآن الكريم والسنة النبوية، واستنادها على هذين الأساسين، الأساس الإلهي والأساس النبوي فإنها تتسم بالتكامل والشمول في نظرتها للكون والإنسان والمجتمع. وللدين الدور الأساسي في حياة الإنسان، إذ يهيئه إلى النمو في الجانب الديني السليم من جوانب الشخصية. فقد وردت من الآيات القرآنية تؤكد على أهمية في حياة الفرد والمجتمع وبنائهما بناءً قويماً، منها قوله تعالى: ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ﴾المائدة/3، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴾آل عمران/19. وقد اشار لذلك العلامة ابن خلدون إلى أهمية الاقتداء بالدين لأنه هو الوسيلة التي يتم بواسطتها يتم تهذيب النفس الإنسانية، وأكد الغزالي أيضا على ضرورة تعليم الشباب أصول مبادئ الدين الإسلامي حتى تتهذب أخلاقهم وتستقيم سلوكاتهم. ولا يقف الأمر عند ذلك الحد فقد أشار العالم الاجتماعي مالينوسكي (Malinowski) الى ان الدين احد وسائل الضبط الاجتماعي فضلا عن أنه نظام اجتماعي مسؤول عن تدعيم العواطف الاساسية اللازمة لتحقيق تماسك المجتمع.

ويعد الدين محددا من محددات السلوك، وهو محدد ارتضاه غالبية أفراد المجتمع، بل أصبح عقيدة راسخة في نفوسهم، وكل تعامل يتم في ضوئه يرضى عنه المجتمع، وكل تعامل يخالفه يعتبر خروجا عن المجتمع، لذا فإن الوعي والالتزام به ضرورة اجتماعية.

فضلا عن ان للدين وظائف عديدة في المجتمع فالدين منذ القدم شامل للثقافة، وهو ذو وظيفة جوهرية للمجتمع الإنساني، وان كان الإفراد يختلفون فيما بينهم في درجة تعلقهم بالدين، فالمجتمعات تتضمن فئات متعددة، فئة تؤخر الوظيفة الدينية، والفئة الاخرى التي تجعل للوظيفة الدينية هدفاً سامياً له معنى مقدس وتربط بين

عقيدتها وتعاملاتها مع الآخرين وتراعي في تعاملاتها نتائج هذه التعاملات في الآخرة وفقا لتصوراتها الدينية، وفئة بين الفئتين، وكلما ارتفع الوعي الديني لدى الأفراد كانت تعاملاتهم وفقا لتصورات المجتمع، التي هي تصورات الدين، وذلك يعتبر، الدين أحد العمليات المتصلة بالتنشئة والتي تؤثر في كل فرد، فالدين يؤثر بطريقة مباشرة او غير مباشرة في كل أنظمة المجتمع، حتى الأنظمة العلمانية فيه، وهذا يؤكد على ان درجة وعي الأفراد بالدين ينعكس أثرها على المجتمع وكلما زاد الوعي الديني لأفراد المجتمع زاد تماسكه والتزامه نتيجة لحالة الرضى التي تسود والناجمة عن نوعية المعاملات السائدة فيه والتي مصدرها الدين.

ففي دراسة لبيان الاتجاهات السائدة لدى المراهقين نحو الأسرة والمدرسة والدين والأخلاق، تبين ان 85٪ من أفراد العينة يعتقدون ان الدين يمثل أمراً مهما في حياتهم. إذ يشكل الدين احد أبعاد الشخصية ويتناول نواحي الحياة الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما يعتبر الدين قوة دافعة للسلوك، وله أثره الواضح على النمو النفسي للفرد. والعقيدة الدينية عندما تتأصل في النفس الإنسانية تدفعها الى السلوك الايجابي وتجعل الفرد يعيش في حالة من الاستقرار والأمن، فالإيمان يؤدي الى الأمان، إذ يؤثر على حياة الإنسان عبر مراحل تطوره من الطفولة الى المراهقة فالرشد ثم الشيخوخة.

ويعد الالتزام الديني من أهم الأسس التي تسهم في بناء شخصية: الفرد والمجتمع معا، فالفرد لا تتم إنسانيته إلا بالأخلاق، اذ تقوم بنية الشخصية الإنسانية على قوتين هما (العقل والنفس)، اذ لا توجد شخصية متزنة وكفوءة وفاعلة بدون (العقل) وطاقاته الخلاقة، كما إنها لا تكون كذلك من دون (النفس) وعمق إحساسها بالوجود وإذا كان العقل ينمو بالتجارب والعلوم والمعارف والخبرات، فإن النفس تنمو بالإيمان والجمال والحق والخبرة، وفي كلتا الحالتين فإن للعملية التربوية الأثر الواضح في بناء الشخصية الإنسانية ومكوناتها العقلية والنفسية.

ولـذلك كـرم الله تعـالى الإنـسان غايـة التكـريم عنـدما فـضله علـى سـائر المخلوقات، وجاء هذا التكريم لان الله تعالى زوده بطاقات معنوية ومادية واسعة للقيام بذلك، لأجل أن يجعله مكلفا مسؤولا: وهـو مقتضى كونه خليفة في الأرض في قوله تعالى (وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة) البقـرة/30، ويحمل الأمانة الكبرى في إنشاء الحضارة: قوله تعالى (إنا عرضنا الأمانة على السمواتِ والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وحملها الإنسان أنه كان ظلوما جهولا) الأحـزاب/72. وهـو يؤدي تلك المسؤولية من خلال عبوديته لله تعالى كي يتحرر تحرراً كاملاً من جوانب الهدم في الذات والغرائز والرغبات والأهواء، لان عدم التحرير من ذلك يؤدي الى تدميره وتدمير الحياة كلها.

لقد عملت التربية الاسلامية على تنمية الشخصية الاجتماعية بناءً على اسس من القيم الاجتماعية تكون أساس الضبط المعروفين لدى علماء الاجتماع:

النوع الاول: ضبط داخلي يعمل على تنمية الإسلام في الإنسان وجعله متميزاً بالقيم والأخلاق الإسلامية التي تشكل ضميره وإيمانه وعقله الذي يهديه الى معرفة الحلال والحرام.

النوع الثاني: ضبط خارجي يتمثل في تشريعات الإسلام وعقوباتها القانونية فيما يختص بكل أمور الحياة الاجتماعية المخلتفة.

وفقا لهذه الأسس والمنطلقات فإن من الممكن تصنيفها بأنها نوعان من الالتزام (خارجي، وداخلي)، فالالتزام الخارجي يتمثل في الامتثال للمعايير الخارجية في المجتمع والتي هي مصدر خارجي. أما الداخلي فهو ما يملكه الفرد من الوازع الداخلي او الضمير والذي لا يحتاج الى رقيب خارجي وعادة ما يكون وازعا دينيا. فرقابة الذات تحمل الذات على الالتزام دون حاجة الى وجود رقيب خارجي، والوازع الديني الباعث الأخلاقي الذي يهتم به الفرد هو ضمانة الأول والأكيد لسعادته شخصياً، وكذلك سعادة المجتمع، كما أنه دليل على مدى نضج الفرد وسموه الأخلاقي في قدرته على تقدير الآخرين والمحافظة على حقوقهم، كما اشار لذلك ماسلو (Maslow) الى ان

الإنسان الناضج هو الذي يعترف بقيمة الآخرين ويحترمهم ويعاملهم بما يستحقون ويرجع الفيلسوف الفرنسي هنري برجسون (Bergson) بالعقيدة الدينية الى مصدرين أحدهما اجتماعي لفائدة المجتمع أو فائدة النوع كله، والأخر فردي يمتاز به آحاد من ذوي البصيرة والعبقرية الموهوبة. والبناء الأخلاقي لابد أن يستند على فكرة الالزام فهي القاعدة الأساسية والمدار، والعنصر النووي الذي يدور حوله كل النظام الأخلاقي والذي يؤدي الى سحق جوهر العملية ذاته وفناء ماهيتها، ذلك أنه إذا لم يعد هناك التزام فلا تكون هناك مسؤولية. وإذا عدمت المسؤولية فلا يمكن ان تسود العدالة وحينئذ تتفشى الفوضى ويفسد النظام وتعم الهمجية.

فالحاسة الدينية الاجتماعية يمكن اعتبارها حيلة نوعية يلجأ إليها خيال النوع الإنساني لكبح الاثرة الفردية وإقناع الإنسان بنسيان مصالحه في سبيل المصالح الكبرى التي تتعلق بها حياة النوع في جميع الأجيال ومن المؤكد أن الأخلاق النابعة من الذات هي الأفضل، فقد وضح بيري (Perry) إن الاخلاق التي مصدرها سلطة ما خارجية سواء كانت عائلية ام دينية ام اجتماعية. تتمثل في الأخلاقية الاتكالية وعدم النضج، فهي أخلاق الطفولة سواء كانت طفولة فرد ام جماعة، ومع ذلك فهي موجودة، ولا بد من التوفيق في الأخلاق بين السلطتين الداخلية والخارجية لتمثل ما اسماه بالسعادة التوافقية. فالدين في أساسه هو دعوة الإنسان للتآخي مع أخيه الإنسان الرأي والرأي الآخر، وتقديس المعتقد كونه يحمل بذور الإنسانية، فإذا ما تحول الى الطاعة العمياء فإنه سيكون أداة طيعة وسهلة نحو الأهداف غير السماوية لرجال الدين المتطرفين.

يقول هنري برجسون (Bergson) لقد وجدت – وتوجد – جماعات إنسانية من غير علوم وفنون وفلسفات، ولكن لم توجد جماعة بغير ديانة، إن الالتزام بالقيم الدينية تظهر تقوى الإرادة النابعة من الرغبة فيها، لان الالتزام بها يرتبط إيجابيا مع السيطرة على النفس، والأساليب ذات القيمة للشخص إن الأفراد يلتزمون بمعايير وضوابط يسيرون بمقتضاها، ويكون تأثيرها اكبر عندما تكون نابعة عن قناعة ذاتية

مما لو كانت تفرض عليهم من الخارج. لذلك فإن للقيم الدينية تأثيرا كبيرا في المجتمع لما يحمله الفرد من الإيمان الذاتي بها.

فالقيم والعقائد الدينية هي أحد الأهداف التي تعنى بها التربية، ذلك أن الفرد عندما يفقد قيمته الدينية فإنه يفقد اتزانه. والقيم الدينية بالنسبة للمجتمع كأعمدة البناء التي تحمل البناية بأكملها وإلى ارتباطه بغيره من الأفراد. فهي تلعب دوراً بالغاً ومهماً في حياة الناس والمجتمع في حين تلعب القيم الفردية دوراً بالغاً في هذا النوع من القيم إذ أن جميع القيم الفردية تنقلب الى اجتماعية.

لقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية الى ارتباط الالتزام الديني بعدد من المتغيرات الديموغرافية والشخصية وذلك لان الدين والالتزام به مغروس بجذوره في البناء الخاص للشخصية الفردية وطالما هو دين جماعة من البشر، فإن له جذوراً في الشخصية الاجتماعية ويرى (لاروس): Larose: إن الغريزة الدينية مشتركة بين كل الأجناس، حتى أشدها همجية، وأقربها الى الحياة الخالدة للإنسانية. وأنها لا تختفي بل ولا تضعف ولا تذبل إلا في فترات الإسراف في الحضارة وعند عدد قليل جدا من الأفراد. لذلك ظهرت العديد من الدراسات، ففي مجال دوره في حياة الإنسان وتكوين فلسفة المجتمع توصلت دراسة اولبرت (Albert) الى ان 82٪ من المجتمع تؤكد أن الالتزام الديني هو الأساس في إعداد الفرد وتكوين فلسفته في الحياة، لأن المتدين واثق من نفسه وايجابي نحو ذاته والآخرين، ويتحمل المسؤولية. ويهتم بالعلاقات بين الأفراد ويساير العادات الاجتماعية ويميل الى التحكم بانفعالاته على العكس من غير المتدين فإنه شاك وعدواني ولا يراعي القواعد والعادات الاجتماعية. وفي علاقته مع أساليب حياة الفرد وقدراته توصلت دراسة الى ان المتدينين يتفوقون على غير المتدينين في السلوك والسيطرة على ذواتهم الشخصية والاجتماعية. وفي الفكر الاسلامي فإن العلاقة بين معرفة النفس (التوافق النفسي) وبين معرفة الله (الإيمان). قال الغزالي في ميزان العمل: كان في كتب الله المنزلة "اعرف نفسك يا إنسان تعرف ربك" وكما قيل"أعرفكم بنفسه أعرفكم بربه" وقال تعالى: ﴿ وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنسَاهُمْ

أَنفُسَهُمْ ﴾ الحشر/19، تنبيها على تلازم الأمرين وأن نسيان أحدهما مع نسيان الآخر. ولذلك قال تعالى: ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ ﴾ فصلت/53، وقال تعالى: ﴿ وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾ الذاريات/21. ان زيادة النمو الخلقي يؤثر في اهتمام الفرد بمعايير المجتمع والإحساس بمستوى عال بالعدالة والتعاطف مع الآخرين. أن الالتزام والمشاركة في المجتمع الدراسي تقع مسؤوليته على كاهل الوالدين والمدرسين والطلبة أنفسهم. فقد يتبع الطلبة علاقات لا أخلاقية عندما لا يستطيعون تلبية حاجاتهم الفريدة. وفي ذلك أشار الى تأثير بعض المتغيرات في سلوك الطلبة. فأغلب الدراسات تناولت الالتزام الديني وعلاقته ببعض المتغيرات إلا انها لم تبحث بصورة مباشرة عن الأسباب والعوامل الفاعلة في تكوين الشخصية الملتزمة وغير الملتزمة. ولذلك قام عدد كبير من الباحثين بدراسة موضوع الالتزام الديني لأهميته الكبيرة في بناء شخصية الفرد وخاصة عند الطالب الجامعي لان التزامهم الديني وتمسكهم بالقيم والمعايير الإسلامية أساس مهم لبناء المجتمع.

وتختلف المجتمعات في طبيعة وشدة التزام أفرادها بالمعايير الاجتماعية والدينية وذلك تبعاً لاختلاف تلك المعايير وطبيعته التربوية والتنشئة السائدة في كل مجتمع، ونظراً لما تفرزه مرحلة الشباب في الجامعة من مشكلات جعلت التعليم ميدانا للكثير من الدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة والظواهر السلوكية المختلفة إذ إن طلبة الجامعة بحاجة للاهتمام والرعاية النفسية وذلك لخصوصية مرحلتهم العمرية وطبيعة عملهم الدراسي وبيئتهم الجامعية التي تتطلب جهدا ومثابرة وتفاعلاً مع متغيرات جديدة تقود في كثير من الأحيان الى شد نفسي مستمر وتعرضهم لضغوط تجعل منهم اشخاصاً في أمس الحاجة الى المتابعة النفسية والتربوية الاجتماعية لتنمية القيم المطلوبة في التعليم الجامعي.

ولا شك في أن الدين يشكل حاجة أساسية في حياة الإنسان ويملأ فراغاً في نفسه لا يملؤه شيء آخر، لان الإنسان يعيش في هذا الكون الفسيح العجيب فتبهره مخلوقاته المتنوعة في السماء والأرض فيدفعه ذلك للبحث عن أسرار هذا الكون وما

وراءه، والدين الحقيقي يأتي مهذبا للسلوك، ساعياً الى تكوين الفرد الصالح للحياة في المجتمع حيث قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾ يونس/57.

وهو يمدنا بالقيم الروحية التي تغرس في نفس المؤمن الخشوع، والتقرب الى الله والخوف من عقابه وتساعده على تجنب طرق الانحراف وتدفعه على اتباع طريق الهداية والرشاد فهو الضابط الذي لا غنى عنه في كل خلق من الأخلاق، ومن خلاله يحكم الفرد على ما يفرضه المجتمع عليه من حسن وقبيح، فيأخذ ذلك ويترك هذا، وبدونه يتسلط المجتمع على الفرد في كل ما يفرضه عليه مما لا يليق، فيكون.

اسيراً لا يملك الاختيار غضيضاً لا يحسن النظر مشوشاً لا يجيد الفرز والانتقاء. والدين هو الضابط الذي يشعر الانسان بالمسؤولية ويجعله يحاسب نفسه بها، وبالتالي فإنه يرفض ان يرتكب ما يشين ويتعارض مع جمال الأخلاق التي أنضبط بضوابطها. وهذا هو عزم الامور الذي جعله القرآن الكريم من مظاهر السمت الجميل والخلق الفاضل، والشخصية الإنسانية الكريمة. والقرآن الكريم أرسى قواعد الفردية، وأناط بها تكاليف الدين والأخلاق "كل نفس بما كسبت رهينة".

فالأديان السماوية تعمل على ترقية الانسان فوجهت المؤمن بها الى الجانب الأخلاقي، لأنه أساس الصلة بين الأفراد ودعامة المجتمع السليم ولقد عملت الأديان السماوية على نقل الإنسان ومجتمعه من الفوضى الى النظام، ومن الصراع الى التعاون، ومن الخرافة والظن الى الحقيقة والبرهان، ولقد كشفت وقائع التاريخ ان للدين وظيفة كبرى في المجتمعات، ابرز مظاهرها الباعث القوى لتهذيب السلوك وتصحيح المعاملة وتطبيق العدل ومقاومة الفوضى والفساد والربط بين قلوب معتقيه برابطة المحبة والتراحم، ومن هنا فإنه من المستحيل أن تتلاشى فكرة التدين، لأنها أرقى ميول النفس وأكرم عواطفها وأبرز الحوافز لدعم المجتمعات وضبطها، ولا توجد إمارة تدل على ان فكرة التدين ستزول من الأرض قبل ان يزول الإنسان.

فالدين الإسلامي في مجتمعنا يعد مصدراً لكل القيم الخلقية والمثل العليا وقواعد السلوك الاخلاقي فإن الرقيب على أفعال الفرد هو ضميره الحي اليقظ المؤمن بالله بحيث يصبح الالتزام الأخلاقي والوازع الذاتي أقوى وتصبح الرقابة شاملة لكل تصرفات الفرد في السر والعلانية. وفي هذا الصدد تشير الآية القرآنية الى ان الله سبحانه وتعالى: ﴿ يَعْلَمُ خَآئِنَةَ ٱلْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِى ٱلصُّدُورُ ﴾ غافر/19.

والدين الإسلامي قد جسد القيم الروحية في توجيه المؤمن من الفردية والأنانية والذاتية الى الجماعية والغيرية الأخلاقية، كما حدد أبعاد القيم الروحية من المعاني المثل الإنسانية من تقديس حق الحياة الإنسانية والحيادية الدينية والعدالة الاجتماعية وحرمة الملكية التي يؤدي وظيفتها في غير تحكم او احتكار او إثراء على حساب الآخرين، والإحسان الذي يؤدي الى التكامل الاجتماعي والتقارب الطبقي. فمفهوم الأخلاق في الاسلام يشمل أفعال الانسان وجميع تصرفاته، وأفكاره ومشاعره ورقابة الإنسان على نفسه النابعة من إيمانه بالله، والأخلاق بذلك أقوى من أية مؤسسة من مؤسسات الإصلاح في المجتمع وهذا ما يدفعه الى مزيد من الخير ومزيد من التضحية في سبيل الآخرين فالدين ليس مفروضا على النفس البشرية من خارجها، إنما في صميم البشر، وهذه الفطرة ليست بحاجة الى من يوجهها الى عبادة الله فكل ما يحيط بالإنسان من شواهد الخلق والإبداع والقدرة الإلهية توقظ هذه الفطرة وتدفعها الى الإيمان بالله على الرغم من إنها تنحرف وتخطئ طريقها الى الله، وفي هذا الصدد أوضح الله سبحانه وتعالى ذلك حينما بين الناس قوله عز جل: ﴿ قَالَ ٱهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًۢا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَاىَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ ﴿١٢٣﴾ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِى فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ أَعْمَىٰ ﴾ طه/123 – 124.

إن الدين الإسلامي يحمل قيما عظيمة تضفي على الإنسان الذي يتمسك بها صفاء روحياً وفكرياً كبيراً تجعله يتسم بصفات كثيرة تبعده عن جنون العالم المادي واضطراباته. ويستقي الإنسان تلك القيم العظيمة من مصدرين لا نظير لهما أولهما

كتاب الله(القرآن الكريم). وقال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ النحل/89، والمصدر هي (السنة النبوية الشريفة) وقال تعالى: ﴿ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُوا۟ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾ الحشر/7.

أهمية دراسة وتدريس القيم في الجامعة

إن بحث موضوع القيم الأخلاقية ليس شيئا جديداً في ميدان الفلسفة فقد حظيت دراستها بعناية كبيرة واهتماماً عظيماً من قبل رواد الفكر الفلسفي وأقطاب الدراسات الأخلاقية القدماء والمعاصرين ففي حضارات وادي الرافدين كان الآلهة والطبيعة والإنسان أدوار مهمة في أيجاد القيم والمفاهيم الأخلاقية، وأن بدت هذه الأدوار منفردة أحيانا ومزدوجة أحيانا أخرى او منعزلة او متداخلة بعبارات أخرى فإن السبب يعود الى دور الحكيم العراقي كي لا ينسب لنفسه أي صلة بإيجاد القيم والمفاهيم المقصودة، ولا حتى الطبيعية، على الرغم من وضوح مؤثراتها في ذلك، أن الخبرة والقدرات والإنتاج الفكري والعمل وما يمتلك من تجربة شخصية وحضارية مضافا اليها ما حفرته الطبيعة من أثار أخلاقية في عقله ونفسه ومجتمعه جميعها كلها وأسبغها على الآلهة.

يقول كريمر: (ان السومريين كانوا يعزون كل الفضائل في الصفات الروحية السامية والفضائل الخلقية التي طوروها تدريجياً وبمشقة كبيرة خلال قرون عديدة من تجاربهم الاجتماعية والحضارية إلى الآلهة)، والقيم الأخلاقية كما تذكر المعاجم والمراجع التي تبحث في هذا الفرع من فروع الفلسفة، هي مجموعة القواعد التي بها نعمل الخير ونتجنب الشر او مجموعة قواعد السيرة الطيبة المحمودة التي يقبلها الناس عامة في كل عصر وزمان، ولقد كان من الطبيعي أن تكون الصلة قوية بين القيم الأخلاقية والدين، بل كان من الطبيعي أن تكون القيم الأخلاقية تابعة للدين، وهذا حقاً ما يعرفه تاريخ الفكر قديماً وحديثاً وفي هذا الصدد يقول عفيفي: (ان الدين

مصدر كل القيم الروحية والخلقية، وهو الأساس في توجيه سلوك الناس وفي التمييز بين الخير والشر، وبين الصواب والخطأ)، ويكاد يتفق الفلاسفة والمفكرون والعلماء المربون على أهمية الأخلاق في حياة الفرد والمجتمع وأنها الهدف الأسمى للتربية والتعليم فليس ثمة درس يتعلمه الإنسان ولا عادة يكتسبها أهم من الحكم الصائب على الأمور والابتهاج بالأخلاق الكريمة.

إن الصلة الوثيقة بين القيم الأخلاقية والدين تتجلى فيما نعرفه من تفكير قدماء المصريين والهنود والفرس وكذلك عند المفكرين من أتباع الديانات السماوية على اختلافها تدعوا الى التمسك بالقيم الأخلاقية الفاضلة وترغب فيها وتحث الناس على إلزام أنفسهم بها، وتنهاهم عن الأخلاق الوضيعة عناية الفلاسفة اليونانيين فقد درسوها وعرفوا مفهومها منذ زمن بعيد، وبحثوا موضوع الخير والشر والحسن والقبيح والصالح والطالح والخير الأسمى والكمال والمثل الأعلى والمعيار والفائدة وما فلسفة أفلاطون في جوهرها ومضمونها إلا فلسفة قيم وهي مستمدة من فلسفة سقراط.

ان موضوع القيم كان أحد المسائل الأربع الرئيسية وهي: الأنطولوجيا (Anthology): وهي نظرية لمعرفة طبيعة وأنماط (الواقع) او العالم علم الكون (كوسمولوجيا) (Cosmology): وهو العلم الذي يبحث في القوانين العامة للعالم. نظرية المعرفة(Epistemology): وهي البحث في طبيعة المعرفة واصلها وقيمتها ووسائلها وحدودها. الاخلاق (Ethics): وهي التساؤل عن وجود معيار تتحد بموجبه الأخلاق الخاصة.

ان هذه المسائل الأربعة قد اختلفت حولها الارآء وتشعبت المفاهيم الإنسانية بتجديدها استناداً الى المصادر المعرفية المحددة التي اعتمدها الإنسان وتنوع المنطلقات الفكرية والفلسفية اعتقدها الإنسان وتنوع المنطلقات الفكرية والفلسفية التي افتقدها، وهو ينسج تاريخه الحضاري ويخطط مستقبله الطموح في الوجود، كونه الأساس الفلسفي المتعلق بالقيم يتأثر بصورة مباشرة بالأسس الفلسفية الاخرى. مما ادى ذلك الى تباين آراء الفلاسفة والمفكرين المسلمين وغير المسلمين يضاف الى ذلك ما

يعكس هذا الموضوع على حياة الإنسان في وجوده الفيزيقي والميتافيزيقي من آثار واسعة النطاق على مختلف جوانب حياة الإنسان كافة.

ان لله سبحانه وتعالى خلق الإنسان لغايتين شريفتين كل واحدة منها ذات قيمة كبيرة اولها: لقد خلق الباري عز وجل الإنسان تكويناً ليكون خليفة ليعمر الأرض قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ البقرة/30.

اذا تمعنا النظر في الآية الكريمة أعلاه فإنها تعني دلالات ثلاثة:

الدالة الأولى: ان الحق سبحانه وتعالى اخبر الملائكة انه سيجعل الإنسان خليفة في الأرض.

الدلالة الثانية: موقف الملائكة من هذا الخليفة إذ قالوا: ﴿أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ﴾ البقرة/30.

الدلالة الثالثة: وهي رغبة الملائكة في الخلافة في الأرض وتبدوا واضحة جلية في نهاية الآية الكريمة... نحن نسبح بحمدك ونقدس لك.

وان مجموعة الدلالات المذكورة انفا تشر الى القيمة العظيمة لمكانة الإنسان في هذا الوجود لذلك عندما أمر الله سبحانه وتعالى الملائكة بالسجود لسدنا آدم سجد الملائكة على اختلاف فصائلهم كونها خلقت تكويناً للطاعة إلا فصيل إبليس الذي خلق تمردا على الطاعة. وان القيمة الحقيقية لهذا الخلق التشريعي لعبادة الله تقود الإنسان ليكون خليفة الله في الأرض في الحياة الدنيا وفي منزلة، عليين في اليوم الآخر، وهي المكانة التي أراد بها الحق سبحانه وتعالى لأفضل مخلوقاته، وكون هذا الخلق لهذه الغاية تشريعاً. فإن الإنسان يمتلك الإرادة الكاملة في عبادة الله وطاعته ام عدم طاعته ومخالفته وستكون منزلة الاذلين للذين خالفوا الشريعة من خلقهم، أي ان الغاية الأخرى من خلق الإنسان كما أسلفنا سابقاً فهي الخلق التشريعي لعبادة الحق

سبحانه وتعالى. قال عز من قال في كتابه الكريم: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ الذاريات/56.

كما ان الذات الإنسانية مخلوقة غائية وقد فطرها الله سبحانه وتعالى محايدة بين الشهوات الإنسانية والقدرات العقلية لتمارس غاياتها في شتى أمورها الحياتية قال تعالى: ﴿ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴾ البلد/10، اما شاكراً او كفوراً.

ان للمنظومة القيمية التي تتكون بفعل حاجات المجتمع دوراً جوهرياً في توجيه العلاقات وتحديد طبيعة التفاعل بين الأفراد، وعن طريقها يتم قياس وتقدير مواقفهم، اذ تعد القيم معايير وأهداف تنظيم سلوك الجماعة لتحقيق الوظائف الاجتماعية، وللقيم المشتركة بين أعضاء المجتمع دور فعال في تكامل بنيته الاجتماعية، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه لا يعيش إلا ضمن نظام اجتماعي يتألف من مجموعة من الأفراد الذين يعيشون على ارض واحدة، لهم أمال وأهداف مشتركة وتجمع بينهم قيم واحدة آمنوا بها وتمثلوها في أساليب تعاملهم مع بعضهم البعض ومن الطبيعي ان يقوم كل مجتمع بنقل هذه القيم إلى أجياله المتعاقبة لتقتدي بها وتعمل من خلالها بحيث تكون استمراراً لوجودها وحفاظاً لسماتها الأساسية عن طريق الوسائل التربوية المختلفة التي يهيئها المجتمع لأبنائه.

ان عملية بناء نظام القيم للفرد والمجتمع ضرورة مهمة من ضرورات التوافق الاجتماعي ما بين الفرد والمجتمع، اذ ينبغي ان يكون لكل فرد في المجتمع اطار قيمي معنى خاص به، يمثل عنده الركيزة الأساسية التي يرتكز اليها عند اتخاذ أي موقف سلوكي في المجتمع الذي يعيش فيه على ان ترضاه الجماعة ويقره العرف الاجتماعي.

لذا فالقيم تترك بصمات واضحة على مجوعة السلوكيات والتصرفات لدى الأفراد وهي التي تحدد أهداف المجتمع ومثله العليا التي تحافظ على تماسكه وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث له فقد تستطيع القوة ان تغير دولاً وأزالتها إلا انها قد لا تستطيع تغيير المتقدات والقيم الراسخة فقوة حضارة المجتمعات تكمن في تماسك عناصرها الأساسية المتمثلة في القيم والمعتقدات الأصلية فكلما أتسع مدى هذه

القيم ازدادت عموميات الثقافة واستجابة الناس لمواقف الحياة بصورة اكثر تماثلا وظهرت بين أفراده درجة عالية من الانسجام والتوازن مما يؤدي الى وحدته وقوة تماسكه، بينما يؤدي انحسار مدى القيم المشتركة الى غلبة خصوصيات الثقافة وهذا امر يساعد على ضعف وحدة المجتمع ويرى كلاكهون: (ان الثقافة ما هي من واقع الأمر سوى تنظيم مختلف لأنماط السلوك حول ركيزة من القيم)، وتعد القيم واحدة من العناصر الثقافية التي تؤدي لفهم طبيعة كل مجتمع والعلاقة السائدة بين أفراد ذلك المجتمع وتوضح مشكلاته أيضاً.

ان مجموعة القيم التي تشكل منظومة القيم لأي مجتمع لا تأتي من فراغ وإنما تستمد من البيئة بمعناها الواسع (الاجتماعية والطبيعية)، وأي ان للقيم مصادر تتبع منها او توجد من خلالها ومن هذه المصادر التعاليم الدينية التي تعد مصدراً اساسياً لكثير من القيم وكذلك التنشئة الاجتماعية التي يضع فيها المجتمع قيمة على شخصية الفرد الذي ينتمي اليه. وان لكل مجتمع معتقداته الدينية وعقيدته السياسية والاجتماعية وفلسفته التربوية، فالتربية عملية اجتماعية سياسية، وهي وسيلة المجتمع لتغيير واقعه وترسيخ قواعد الأخلاق والمثل العليا، وغايتها النهوض بالمجتمع عن طريق تهذيب الفرد وتنمية قواه ومواهبه من خلال خبرات ومعارف لها قيمتها الاجتماعية السامية، كما تعد القيم الخلقية احد أهم الركائز الأساسية في ميدان التربية الشاملة التي لم تقتصر على غرس مجموعة من القيم والمبادئ التقليدية وحسب وإنما تهدف الى تنمية القدرة على التفكير في القيم السائدة، وفهم معنى المبادئ الخلقية كما لم يعد النمو الخلقي مجرد القيم الثقافية التي تفضي الى نسبية خلقية، بل انه يمثل التحولات النوعية التي تحدث في البيئة الفكرية للفرد فالشعور الأخلاقي لا يولد مع الطفل بل يتشكل نتيجة تمثل الطفل المعايير الخلقية والاجتماعية ويتكيف معها، وعليه فإن هدف التربية الخلقية هو تطوير فهم الفرد حول كيفية تفاعل الناس مع بعضهم وتزويده بخبرات معرفية تساعده في تحليل المشكلات الاجتماعية في إطار تغيير دوافعه وتهذيبها ضمن القواعد والمعايير الاجتماعية، وتأسيساً على ما تقدم فإننا عندما ندرس القيم فإننا نسعى إلى:

1) محاولة بناء منظومة قيم أخلاقية يتم تلمسها من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لمعالجة مشكلة (أزمة القيم) التي تعصف بمجتمعنا العربي بعيدا عن مادية الأنظمة المذهبية والفلسفات الغربية التي تنمو نحو التطرف باتجاهاتها مثلما باعدت بين الواقع المعاشي وبين أصول الحضارة العربية الإسلامية في فهمه لحقائق الإسلام الروحية والفكرية مما يفقده الحصانة في الوقوف ضد التيارات الفكرية والإلحادية التي يفرزها عصرنا الراهن. لان الفكر التربوي العربي الإسلامي يحتوي على خزين نظري وعملي قادر على مواجهة التحديات وإصلاح المنظومة القيمية الأخلاقية للمجتمع العربي الإسلامي وقادر على ان يصلح مشكلات التعليم وسد الفراغ ورأب الصدع الذي تعاني منه الأنظمة التربوية العربية.

2) تبصير التربويين بالقيم الأخلاقية التي يحتاج المجتمع العربي الإسلامي المعاصر إلى تعزيزها وتنميتها وذلك من اجل الإنسان العربي المتحلي بالقيم الأخلاقية الفاضلة والقادر على بناء المجتمع العربي الإسلامي المعاصر.

3) ان مستقبل الأمة العربية الإسلامية يتوقف على التربية الأخلاقية التي يعدون بها أبنائهم أخلاقياً، والحقيقة ان النتاج العربي في الخلقيات، نتاج ضخم لم يتناوله العلماء بعد بما يستحقه من العناية والدرس.

4) ان بناء منظومة قيم اخلاقية مستمدة من القران الكريم والسنة النبوية الطاهرة شأنه ان يكسب العمل التربوي والتعليمي من قبل العاملين شيئاً من الاحترام والتقدير في حقله ويعطيهم سندا عقليا يعتمدون عليه في الدفاع عما يقومون به من اعمال في الميدان التربوي والتعليمي وذلك من خلال تطبيق منظومة القيم والتماسك بها.

5) من أهمية القيم الأخلاقية الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وأثرها في توجيه سلوك الإنسان العربي المسلم مما يجعل منه عنصر مؤمن بالله ثم الوطن في خضم التيارات الفكرية والفلسفية العامة التي تسود عالمنا المعاصر.

6) دراسة القيم الأخلاقية الإسلامية دراسة علمية، إذ يعد القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة الطاهرة مصادر أساسية من مصادر القيم بما تحويه من قواعد وخصائص عامة صالحة لهداية أفراد المجتمع العربي لما تتسم به تلك القيم من الشمول والمرونة والإتساق والواقعية والإنسانية والحفاظ على نظام الحياة وتنمية الوعي بالكون، وتنمية الوعي بالدور الحضاري للإنسان العربي.

7) حاجة وزارة التعليم العالي في العراق الى مثل هذا البحث لتعزيز جهودها لتطوير العملية التربوية في ضوء الرؤية المستقبلية للقيم المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

8) حاجة المكتبة الجامعية وذلك لقلة البحوث التي تناولت القيم وتدريسها في الجامعات.

مفهوم القيم الأخلاقية

وردت لفظه خلق (والجمع أخلاق) في القرآن الكريم والحديث وفي معاجم اللغة وكتب المصطلحات فضلا عن المؤلفات الفلسفية لقد استعملت لفظة الأخلاقية من حيث الدلالة اللغوية من مادة الخلق في القرآن يخاطب الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ القلم/4، والجمع اخلاق والخلق والسجية ويذكر القرآن قصة النبي هود مع قومه الذين رفضوا دعوته فكان من واجهوه به قولهم ﴿ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا خُلُقُ ٱلْأَوَّلِينَ ﴾ الشعراء/137، فالكلمة أذن اصيلة في اللغة العربية. وقد وردت لفظة الخلق في أحاديث الرسول المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم):

- (ما من شيء اثقل من ميزان يوم القيامة من خلق حسن).
- (اثقل شيء في الميزان الخلق الحسن).
- (احب عباد الله الى الله أحسنهم خلقا).
- (استقم ويحسن خلقك للناس).
- (أفضل المؤمنين أحسنهم خلقا).

– (اقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحسنكم أخلاقا).

وقد ميز محمد التهانوي صاحب كتاب "كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم" بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي لكلمة "خلق" فيقول: "الخلق بضمتين وسكون الثاني أيضا في اللغة: العادة والطبيعة والدين والمروءة والجمع: الاخلاق وفي عرف العلماء: ملكة تصدر بها عن النفس الأفعال بسهولة من غير تقدم فكر وروية وتكلف، فغير الراسخ من صفات النفس كغضب الحالم لا يكون خلقاً، وكذا الراسخ الذي يكون مبدأ للأفعال النفسية بعسر وتأمل كالبخيل اذ حاول الكرم، والكريم اذا قصد بإعطائه الشهرة، وكذا ما تكون قدرته الى الفعل والترك على السواء، بينما أشار الفيروز آبادي في القاموس المحيط الى مصطلح الاخلاق بانها تعني في اللغة السجية، والطبع وجمعها أخلاق فهي فيه وصف لصورة الإنسان الباطنية وهي نفسية وأوصافها منها ومعانيها أوصاف حسنة او قبيحة، ويقول العسكري صاحب كتاب الفروق في اللغة: "ان لا فرق بين العادة والخلق" في اللغة العربية وهو يبرز معنى "التقدير" في مادة (خلق)، يقول: الخلق العادة التي يعتادها الانسان ويأخذ بها نفسه على مقدار بعينه، فإن زاد عنه الى غيره قيل: تخلق بغير خلقه، وفي القرآن "ان هذا إلا خلق الأولين قال الفراء: يريد عادتهم، والمخلق التام الحسن لأنه قدر تقديراً حسناً، والمتخلق: المعتدل في طباعه، وسمع بعض الفصحاء كلاما حسنا فقال: هذا الكلام مخلوق، وجمع ذلك يرجع إلى التقدير، ان مفهوم مادة الأخلاق التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية الطاهرة يضعنا أمام دلالاتها في المفهوم الإسلامي: (ان مفهوم الأخلاق يعني المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي على نحو تحقيق الغاية من نزوله، قال سبحانه وتعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ التين/4.

من هنا نرى أن حسن التقويم يشير الى القيم الأخلاقية، فالهدف أو الغاية الأسمى من منظومة القيم الأخلاقية هو اخضاع رغبة النفس الانسانية لتتماشى مع المعايير والضوابط الاجتماعية التي يقرها المجتمع وبما يتفق مع طموحاته ومصالحه، فترقية النفس وتهذيبها من عمل القيم حتى يرى الفرد سعادته وخيره في مراعاة المنظومة

القيمية الأخلاقية التي يتفق ما أخلاق المجتمع وخيرهم وهي وفق هذا المفهوم ومنفعة ذاتية تتفق وغاية المجتمع الذي ينشد السعادة، لذا فالأخلاق الفاضلة او المحمودة وان كانت في بعض الناس عزيزة فليست في جميعهم، ومن مظاهر اهتمام الإسلام بالأخلاق ان رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) جعل الأخلاق هدفا لرسالته: فقال: (إنما بعثت لأتمم مكارم الاخلاق) ومفهوم الأخلاق في الإسلام يختلف عن مفهومه عند غير المسلمين، ولا سيما عند الغربيين من حيث الأصل الذي انبثق عنه، ومن حيث فحواها ومضمونها فالأصل الذي انبثقت عنه الأخلاق في الإسلام هو العقيدة الإسلامية، وعن هذه العقيدة صدرت مفاهيم الأخلاق وتحددت القيم العليا للمسلمين، بينما تنفصل الأخلاق الغربية عن الدين ولا تمت له بصلة، ان الأساس الذي انبثقت منه هذه الأخلاق متغيرة، فهو اما الفائدة او المنفعة، ولهذا نشأت الميكافيلية في السياسة وانتقلت منها الأخلاق العامة عند الغربيين. أما تعريف القيم بشكل عام فقد اختلفت وتباينت مفاهيمها ومدلولاتها لدى الفلاسفة والمفكرين والباحثين تبعا للفلسفة او النظرية التي يؤمن بها ومن هذه التعاريف:

1) بأنها أي هدف او معيار للحكم، عادة ما يشار اليه في ثقافة معينة وكأنه بديهيا مرغوب فيه.

2) بأنها المعايير والمبادئ التي تتحدد على أساسها الأهداف وتتضمن الجوانب التي تؤثر في تحقيق هذه الأهداف.

3) بأنها تتضمن اتخاذ قرار او حكم يتحدد بمقتضاها سلوك الفرد او الجماعة اتجاه موضوع حيوي يتعلق بالحاجات الأساسية بناءاً على نظام من المعايير والمبادئ.

4) بأنها معتقد يتعلق بما هو جديد بالرغبة، ذلك المعتقد الذي يملى على الفرد مجموعة من الاتجاهات المجسمة لقيمة ما.

5) بأنها التزام عميق من شأن ان يؤثر في الاختبار بين بدائل للعقل، فاحتضان قيم معينة بواسطة الأفراد، أنما يعني بالنسبة إليهم الى الآخرين ممارسة لأنشطة سلوكية معينة وما هو مفترضه لديهم من قيم.

6) بأنها الصفة التي يكتسبها شيء او موضوع ما، من سياق تكامل الفردية وتفاعله معه.

7) بأنها: (معايير تضع الأفعال وطرق السلوك وأهداف الأعمال على مستوى المقبول وغير المقبول والمرغوب فيه والمرغوب عنه او المستحسن او المستهجن).

8) بأنها مجموعة معايير واتجاهات ومثل عليا تتوافق مع عقيدة الفرد الذي يؤمن عن قناعة بما لا يتعارض مع السلوك الاجتماعي، وبحيث تصبح تلم المعايير حلقا للفرد تتضح في سلوكه ونشاطه وتجاربه الظاهري منها والضمني.

اما تعريف القيم الأخلاقية في الإسلام: مجموعة المعايير والمبادئ الموجهة لسلوك الفرد الظاهر والباطن لتحقيق غايات خيرة مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

القيم التربوية والأخلاقية في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة

ان الإسلام قرآناً وسنة قدم للإنسانية نظاماً تربوياً أخلاقياً عملياً شاملاً هدى ورحمة للعاملين، ففي آداب الإسلام وأخلاقياته ومعنوياته ما يقوم دستوراً للحياة في كل صور الحياة وأسماها، للحضارة في أرقى ما تصل إليه الحضارة يصوغ المعاملات والعلاقات الاجتماعية والسلوك الإنساني على الحق والخير ولا يضع قيودا على الضمير او يحول دون تقدم الفكر، ولا يكبل الإنسان بالزهد والتقشف، ولا يرضى ان يسلم نفسه للترف والمتاع، بل كان بين ذلك قواما يدعو الى التأمل والنظر في خلق الله، وإمعان الفكر ليسموا العقل الى حقيقة الكون ولكشف عن أسراره.

ويعد القرآن الكريم المصدر الاساسي لتعاليم الاسلام وأحكامه وقيمه توجيهاته، وهو صالح لكل زمان ومكان، وهو لم يترك من صغيره ولا كبيرة من

الأصول والأسس والمبادئ التي تفيد الإنسان وتنفعه في حياته وأخرته وإلا تضمنه وأشار إليه بشكل مباشر، فالقرآن الكريم هو حبل الله المتين ليس بفلسفة ولا نظرية، لذا فهو مصدر صالح يمكن المسلمين أن يشتقوا منه أسس ومبادئ وفلسفات ونظريات حياتهم، بما فيها فلسفتهم التربوية الاخلاقية ونظامها التعليمي.

أن الباحث الذي يسير غور الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الطاهرة ويستقرئها يجد ذخيرة وفيرة من القيم التربوية والأخلاقية التي تنظم علاقة الإنسان بربه من جهة ومع بقية أفراد المجتمع من جهة ثانية، ولذا نجد ان المنظومة القيمية التي أرست دعائمها العقيدة الإسلامية مرتبطة ارتباطاً قوياً بالإيمان بالله، وعليه فإن التربية التي يدعو إليها الإسلام هي تربية خلقية تسعى الى بناء الإنسان بناءاً خلقياً سليماً وتجعله يعود الى ذات نفسه والى القيم الخلقية التي يلتزم بها في جميع أنماط سلوكه مثل الصدق، والأمانة، والعدل، والرحمة، والحرية، وغير ذلك من أمهات الفضائل الإسلامية والمرتبطة ارتباطا وثيقا بحقيقة الإيمان، ان ربط التعليم بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية الطاهرة، يساعد على ابرز العلاقة التي تربط الدين بواقع الحياة وبمشاكلها ونشاطها، ويقوي لدى الناشئة الشعور الديني وروح الفخر والاعتزاز بدينهم وتراثهم الإسلامي، ان القرآن الكريم كتاب للإنسانية، فهو كلام الله ووحي سماوي وليس من إبداع الفكر الإنساني. وهو كتاب يقدسه ويحترمه جميع المسلمين، وهو مصدر الأخلاق وميزان القيم، فالأخلاق الفاضلة وسيلة وغايته في تحقيق سعادة الفرد والمجتمع، وتقوية العلاقة بين الفرد وربه، أن قيم المجتمع الإسلامي تنبثق من مصدرين أساسيين هما :كتاب الله وأحاديث وسنن الرسول الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) والحقيقة ان الفلسفة الأخلاقية في منظور الإسلام ذات شقين هما :

1) الشق النظري: الذي يحدد الإطار الفكري او ما يصلح تسميته بالنظرة الأخلاقية كما تبدو في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

2) الشق العملي: وهو الذي يبين ممارسات العملية الأخلاقية في عالم الواقع، أي أن الإسلام قدم مبادئ أخلاقية عامة تألف فيما بينها لتكون في مجملها نظرية تشكل

القاعدة الأساسية لكل الممارسات العملية. ولم يبقى جانب من جوانب الحياة الإنسانية إلا قد صيغ في الإسلام صياغة أخلاقية: الجانب النظري والجانب العلمي، العقائد والعبادات والجانب الاجتماعي الى غيرها من الجوانب ذات العلاقة بالإنسان وجعلت تلك الجوانب كلها بشكل متكامل، فلا تبقى قضية من قضايا الإنسان إلا وقد بين له ما ينبغي أن يفعل فيها، وما هو إلا عدل ولأقوم؟ أن تلك القضايا صيغت من أجل بقاء الإنسان في دائرة مكارم الأخلاق مجتنبا سيئها، مقبلا على طيبها لقد ربط الإسلام ربطا محكما بين العقيدة والعبادات والأخلاق فالعقيدة الصحيحة لا بد ان تعبر عن نفسها في العبادة الخاشعة الصادقة وهذه لا بد ان يؤدي الى ممارسة علمية للفضائل الأخلاقية.

أن أهم ما يميز القيم الإسلامية بشكل عام والقيم الأخلاقية بشكل خاص، ربط العقيدة بالعمل والقول بالفعل، والنظرية بالتطبيق، ولا قيمة لأميان لا يتبعه عمل صالح يبرهن على صحته. فالإيمان هو أساس الأخلاق الفاضلة، وهو المعين الذي تنهل منه الأخلاق والإسلامية، والإيمان لا يكون إيمانا حتى ينبع من القلب والضمير عن رضى خلاص، ولا خير في كلمة ينطق بها اللسان زوراً ويكفر بها القلب فذلك هو النفاق الذي يعده الاسلام شراً من الكفر الصريح، ولذا فالأساس الاول في القرآن الكريم هو الإيمان بوجود آله واحد، فرد صمد لا يشاركه في ملكه أحد يتصف بصفات الكمال جميعها، وله الأسماء الحسنى، والإسلام حدد معالم الإيمان تحديدا دقيقا لا يقبل التعطيل والتشبيه وحدث ذلك في الأديان الأخرى التي سبقت الإسلام، التي كنت تؤكد توحيد الربوبية، الذي يعبر عن توحيد العبادة أي عبادة الخالق وحدث لا شريك له، في الأنداد والأوثان والأشخاص، فجوهر الأخلاق في الإسلام يقوم على الإيمان بالله وحده لا شريك له وبما أمر به تعالى من قواعد لأدب النفس وقواعد السلوك للفرد والجماعة. فالإيمان بالله يتضمن بكل ما جاء به، وحين ينبع الخير من ضمير المؤمن ويتجرد من كل نوازع الأنانية وحب المنفعة وغرائز الشر الكامنة في النفس البشرية، يكون الدين سياج الأخلاق، ان القرآن الكريم حينما يربي الإنسان أخلاقياً، فإنه يضع الإنسان أمام

نفسه، مبينا ما فيها من دوافع الخير ما يدعو الى الطاقة عمل الصالحات، وفيه من دوافع الشر ما يحركه الى العصيان والتمرد وارتكاب السيئات، وأن الانسان الإرادة والحرية والعقل ما يحميه من الوقوع في مهاوي الشهوات، والله منحه العقل وبه كرمه على سائر المخلوقات والقرآن ربى الإنسان المسلم على العفة والنزاهة والشرف ومراقبة الضمير ورباه على تحمل المسؤولية والحرص على الأمانة والوفاء، وعلى التزام المنطق في القول، والصدق في الكلمة، والموضوعية في التفكير، والى كل السلوكيات الأخلاقية آنفة الذكر التي أمر بممارستها او نهي عنها، قد رسم الدين الإسلامي للفرد أسلوب سلوكه الفردي ليتمكن من تحقيق صالحة العام به، ولذا رغب إليه أن يكون سلوكه مهذبا في تعامله العام مع الآخرين مبتعدا عن ايذاء نفسه او غيره.

ان هذا المنهج الإسلامي الرفيع الذي سماه القرآن الكريم فطره الله قال فيه عز من قال: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ الروم/30.

والله سبحانه وتعالى قد خلق الإنسان مفطوراً على الخير ونتيجة لهذا الخلق فإنه بين له كريق الخير وطريق الشر وأنه سخر له ما في السموات والأرض قال تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَن شَآءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَآءَ فَلْيَكْفُرْ ۚ إِنَّآ أَعْتَدْنَا لِلظَّٰلِمِينَ نَارًا ﴾ الكهف/29، فالإيمان بالله الواحد الأحد، الخالق لجميع المخلوقات، يستلزم طلب المنافع من علوم شريعة وعلوم كونية. والعلم النافع بدوره يدعو الإيمان ويعززه بالنظر في كتاب الله المقروء وكتاب الكون المنظور، وكتاب الله الناطق الذي هو رسول الله والإيمان الصادق يحفر للعمل الصالح والإنتاج المفيد، وإتقان العمل، كما أن العمل الصالح يعزز الإيمان الراسخ وهو ثمرة من ثمرات الإيمان الصادق، والإيمان يدعو الى التعاون على الإثم والعدوان، والتعاون الجماعي على الخير يعززه إيمان الفرد، ويحفظ بيئتها الاجتماعية طاهرة نظيفة.

فالإيمان بالله يعد الركيزة الأساسية في النظام القيمي الأخلاقي الإسلامي، وهو القيمة الأعلى والأسمى، التي تنبثق القيم الأخرى عنها، ولا بد لهذا الأساس حتى يكون

له ثمرة أن يوافق الاعتقاد القلبي به السلوك العملي، أو العمل الصالح والتواصي بالحق والتواصي بالصبر كما عبر عنه القرآن الكريم ان الإيمان والخلق والعلم كلها تشكل وحدة مترابطة متفاعلة في المنظومة القيمية التربوية القرآنية، فالإيمان هو أساس الأخلاق، وهي أساس العلم الصحيح والعلم الصحيح هو أساس العمل الصالح، هذا هو البناء القيمي التربوي الأخلاقي الإسلامي، فكل اقسامه مترابطة متراصة متشابكة محكمة، وان رؤية هذه الارتباطات هي الاساس في تفهم المنظومة القيمية التربوية الأخلاقية والقرآنية:

1) لقد اكد القرآن الكريم على أربع قيم أساسية هي: العلم والعمل والتقوى والعدالة، فالعلم في الإسلام يستمد أصوله من ذات الله وصفاته، فهو العلم بحقيقة الوجود، وبحقيقة الإنسان فالإسلام بحكم مصدره يسلم بأن الوحي مصدر أساسي للمعرفة ويؤكد على ضرورة المعرفة وأهميتها فهي من الإنسان تحتل مكان الرأس من الجسد، والعلم واسطة لمعرفة الخالق، كما أنه واسطة لمعرفة الأشياء والقوى الطبيعة واستخدامها في مصلحة الإنسان والقرآن صريح في كل ذلك قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ المجادلة/11، والعلم وليد عقل الإنسان، وثمار العلم من صنع يديه، ولا وجود للعلم إلا بالعقل. وأن المعرفة في القرآن الكريم على صنفين: الأول المعرفة الخارجية وهي أن تنفذ إلى فكر الإنسان من العالم الخارجي وهي مكتسبة، والثانية القدرة الذاتية، وهي فطرية، عن طريقها يستطيع الإنسان أن يجوب آفاق الكون باحثاً وساعياً وراء المعرفة وأنها ممكنة وليست مستحيلة.

إن العلم والتفكير وأيقاظ الوعي واكتساب العبرة طريق الإيمان، وأن الإيمان هو المحرض والموجه لاكتساب العلم والمعرفة، وحتى أننا لنستطيع أن تقول: بأن الإسلام جعل الإيمان علماً والعلم إيماناً، وعليه تعد الأخلاق جزء من المنهج التربوي الاخلاقي القرآني، ويشمل العلوم الدينية والدنيوية لأن العلم طريق الإنسان الى الإيمان والعمل.

2) لقد رسم القرآن الكريم صورة مشرقة مميزة لسمات علماء توصي بما يصنعه العلم في قلوب اصحابه وسلوكه، فيملأ قلوبهم خشية ورجاء، ويفيض على جوارحهم طاعة وعبادة قال تعالى: ﴿ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ الزمر/9.

ومن هنا فإن الإسلام سعى إلى تربية الإنسان المسلم تربية خلقية وعقلية تستمد أهدافها من قيم العلم والمعرفة والحق والخير، لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان على هيئة مطبوعة على عمل الخير، وكرم الإنسان على سائر المخلوقات، بل سخر كل المخلوقات للإنسان وفق سنن وقوانين قال تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴿٤﴾ ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ ﴿٥﴾ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ ﴾ التين/4-6، ان العمل الأخلاقي بمعناه الأخلاقي هو الامر بالمعروف والنهي عن المنكر والعمل في القرآن الكريم هو نشاط متعد الأوجه في صورة، قد يكون ذهنيا وقد يكون حركيا وقد يقوم به أفراد او جماعة، امرأة او رجل والعمل واجب وتكليف وفيه فائدة للفرد والمجتمع، يتراوح في أغراضه بين قضاء الحاجات الأساسية للإنسان وإقامة الفرائض والعبادات وعمارة الكون، قال تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ ال عمران/110، وهي آية جامعة للأخلاق السامية فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله، هي ثلاثة قوام للأخلاق الإنسانية فإذا ترجمناها الى واقع الحياة ومحسوسها، أسعفنا القرآن بتفصيلها في كثير من أياته القرآنية، تحتل قيمة العمل في القرآن الكريم منزلة عالية في كثير من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، والتربية الأخلاقية القرآنية عملية لا تكفي بالقول فحتى العبادة وتأدية أركان الدين الإسلامي الخمسة فإنها جميعا يعبر عنها بالسلوك العملي، فالشهادة وإقامة الصلاة والحج وأداء الزكاة وصيام رمضان جميعها تتطلب سلوكاً عملياً، ولذا فإن أنماط السلوك الخلقية لا يعتريها التغيير، لان مصدرها وميزانها ثابت وعلاقة الإنسان المؤمن بالله تتمثل في اتجاهين. الاتجاه الأول يتمثل في إيمان الإنسان واعتقاده في الله وعلاقته به، وهذا اتجاه شخصي، فكل إنسان تربطه بالله علاقة ما،

والاتجاه الآخر سلوكي يتمثل في ممارسة الإنسان المؤمن لأركان الإسلام الخمسة، فالقرآن الكريم جاء بالفرائض الخمسة لتربية الإنسان المسلم وتغذيته باستمرار غذاء روحياً، فالصلاة تربية الإنسان روحياً وخلقياً، وتربط بين الإنسان وخالقه وتعلم الإنسان على ضبط النفس والصبر والمثابرة والمحافظة على المواعيد، كما أن الصيام تربية روحية للفرد فهو يعلم الإنسان المسلم طاعة الله والالتجاء إليه وفيه تربية خلقية إذ يعود الإنسان على ضبط النفس مما يعلق بها من شهوات، وأن حج البيت الحرام فيه تربية روحية وتربية ثقافية وإنسانية وتربية اجتماعية وتربية أخلاقية قال تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا ﴾آل عمران/97.

فحق الله أن تؤمن كما أمر صلاة وصياماً وزكاة وحجة وذكراً ودعاء وحكم الله أن تسلم له حكمه متى تأكدت أن حكمه، وحق الله لا تأكل مالاً إلا حلالاً ولا تكسب إلا حلالاً، وأن تؤدي الحقيق كلها أصحابها وأن تعل هذه كله لله وحده لا تبتغي لذلك إلا رضوانه وجنته، اما التقوى فهي الفضيلة الدينية الأسمى والقيمة ألا شمل التي أراد بها القرآن الكريم (أحكام ما بين الإنسان والخلق، وأحكام ما بين الإنسان وخالقه) ولذلك تدور هده الكلمة ومشتقاتها في أكثر الآيات الأخلاقية والاجتماعية، والمراد بها أن يتقي الإنسان ما يغضب ربه، وما فيه ضرر لنفسه او لغيره، والتقوى في اصل معناه جعل النفس في وقاية، ولا تحصل النفس من وقاية إلا لمن يخاف فخوف الله أصلها، والخوف يستدعي العلم بالمخوف ومن هنا كان الذي يعلم الله هو الذي يخشاه وكان الذي يخشاه هو الذي يتقيه، أن التقوى هي الوعي الدائم بوجود الله مع الإنسان، وأنه لا يفارقه في أي وقت وعليه فمن غير الجائز للإنسان، ان أحب الله وأتقاه، أن يصدر عنه فعل لا يرضاه الله، لأن محبة الله وتقواه هما حارسان دائمان لأخلاق الإنسان المؤمن وموجهان لهما باستمرار نحو الخير والفضيلة والتقوى في الاجتهاد الإسلامي هي معنى قلبي ينشأ عن طاعته الله إنتمائاً فيكون واعظاً، وعن طاعته انتهاء فيكون زاجراً وبفضل هذا الوعظ القلبي والزجر الباطني، يتطلع المتقي الى مراقبة أفعاله وإتقان عمله، وعلى هذا تكون التقوى هي أم الفضائل الإسلامية، وتقابل الهوى والذي هو أساس

الرذائل بعد ان كانت الحكمة النظرية عند اليونان هي رأس الفضائل، وتقابل عندهم الشهوة التي هي رأس الرذائل.

ان القيم التربوية الأخلاقية هي مناط ري الإنسان وفلاحه وهي عنوان إنسانيته وأن التقوى الحقيقية للأمم تتمثل بالقوة الأخلاقية، وهكذا يتضح لكل ذي بصيرة أن المجتمع الإسلامي هو مجتمع الخلق القويم والأخلاق الفاضلة، مجتمع دعائم وجودة المنظومة القيمة التربوية الأخلاقية القرآنية وما يتفرع منها من آداب السلوك والتصرف وأصول اللياقة والتهذيب والأخلاق الإسلامية تتنزه بها الحياة عن الدنايا والشرور، ويستقيم عليها آداب النفس وآداب السلوك، فالقرآن الكريم حافل بما تتحلى بها النفس من القيم التربوية والأخلاقية، وبما يجب ان يكون عليه سلوك البشر، وبالنهي عما يجترح من هذه القيم أو ينال منها يتطاول عليها او يخدشها، ومن هنا نجد ذلك الاهتمام الواضح في كل من القرآن الكريم والسنة النبوية الطاهرة بالتصدي لكل مظاهر التفسخ الأخلاقي والاجتماعي والانحراف الشخصي، ومجابهته بكل الوسائل المتاحة والسعي الى إشاعة أسس الخير والتعاون بين أفراد المجتمع، لأن القرآن الكريم لم ينزل إلا من أجل أعداد الإنسان أعداد ذهنياً وعقلياً وخلقياً، يكون الإنسان قادراً على التأمل والتفكير والتدبير، أن بناء أخلاقيات الإنسان وتشيدها روحياً وبناء علاقاته الاجتماعية لا تقوم بالوعظ وحدة بل تحتاج الى أفعال يمارسها الإنسان لتتكون أخلاقية عملياً وليبني علاقاته مع بين البشر بالواقع. فتعويد المرء على النظام في الحياة وعلى ضبط النفس، وعلى الحياة الاجتماعية التعاونية وعلى التضحية في سبيل المجموع كلها تتطلب مرانا وممارسة يومية تلازم حياة الانسان وعليه فالتربية الاخلاقية الاسلامية هي تربية عملية ادائية تتحول بها الكلمة الى عمل بناء او خلق فاضل.

ان الإسلام تشريع لهداية الإنسان، هداية ترتفع به ليرى نور الحق ونور الجلال في الله وحدة، لا آله إلا هو الرحمن الرحيم، وهداية تصله بالأرض التي يعيش عليها ليستقيم حياته على الحق والخير ما ألتزم بقواعد الدين وأخلاقية وآدابه، وبما رسم له من حدود، وبما سن من شرائع تقوم عليها حياة الفرد والجماعة متوائمتين في توازن، ولا تطغى فيه

الفردية على الجماعية ولا الجماعية على الفردية، إذ يقوم الوازع الإلهي متسقاً مع وازع الضمير، ليعرف الفرد واجبه نحو الجماعة، ولتعرف الجماعة واجبها نحو الفرد، فحقوق الفرد، هي واجب على غيره من الأفراد وعلى الجماعة، وحقوق الجماعة هي واجب على الفرد.

كما لا يكلف الإسلام أن يكون الفرد أخلاقياً في سلوكه وتعامله مع الآخرين، ولا أن يكون المجتمع حريصاً ساهراً على النظام الأخلاقي، حامياً لمبادئه على النحو الذي تتطلبه المسؤولية الاجتماعية فحسب، وإنما ينبغي أن يكون المجتمع كله في موقع المسؤولية الجماعية القائم على المبادأة الفردية والجماعية يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، ان كل الآداب والأخلاق والتشريعات التي جاءت في القرآن الكريم ذات صبغة اجتماعية واضحة، وأن الهدف منها تنظيم الحياة في المجتمع الإسلامي على أساس مبادئ العدل والمساواة والحق التي جاء بها الإسلام.

لقد أكد القرآن الكريم على أهمية العدل بكونه قيمة عليا من السلوك الانساني النزيه، التي تعادل فكرة تطبيقه ضرباً من السعادة البشرية فيندحر الشر والفساد وتسود المثل الأخلاقية للسلوك الإنساني، فالعدل هو الغاية العامة، وقد ورد العدل في القرآن الكريم بشكل صريح قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِٱلْعَدْلِ ﴾ النساء/58، فالعدالة في النص القرآني هي نظرية الاستخلاف بمعنى أن الملكية للأشياء هي الله سبحانه وتعالى، من مال وثروة هو لله وأن الإنسان يستخلف عليها وعليه القيام بواجب الاستخلاف خير قيام.

وفي رحاب القرآن الكريم حوار بديع بين الله تعالى والملائكة يكشف لنا الغاية التي من أجلها خلق الله الإنسان ومعرفة هذه الغية هي الوسيلة الى معرفة الأسس التربوية التي قامت عليها المنظومة القيمية الأخلاقية القرآنية في بياء شخصية الإنسان المسلم، والحقيقة أن هذه الاسس هي الدعامة الأساسية التي قامت عليها الفلسفة التربوية الأخلاقية في عميلة تنشئة وعداد وبناء الشخصية المتكاملة للإنسان المسلم وجعله صالحا كل الصلاح لتحقيق الأهداف والغايات التربوية الأخلاقية التي من أحلها خلق الله

سبحانه وتعالى الإنسان مصداقا لقوله: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ البقرة/30.

ومما لا شك فيه أن الإسلام قد منظومه قيمية تربوية أخلاقية عامة تأتلف فيما بينها لتكون في مجملها نظرية تربوية أخلاقية تشكل القاعدة الأساسية لكل الممارسات العملية الأخلاقية وان المعايير التربوية الاخلاقية الملازمة للنظرية التربوية الأخلاقية الإسلامية التي تتمثل في الكثير من الآيات القرآنية، وهي تتدرج في ثلاث قوائم، ولكل قائمة تمثل مجالا معينا وهي تتدرج على النحو الآتي:

1) قائمة من المقررات الإلهية العامة.
2) قائمة من الأوامر الإلهية التي تأمر بأنماط معينة من السلوك لدلالة الاخلاقية وتمثل القيم الإيجابية.
3) قائمة من النواهي الإلهية التي تنهي عن أنماط معينة من السلوك لدلالاته اللا أخلاقية وتمثل القيم السلبية.

إن الأخلاق الإسلامية هي التزام اكثر منها أوامر ونواهي، فهي تقوم على الإيمان بالله، وحب الله وطاعة الله والولاء لله فما لم يكن الإيمان أساس الطاعة والحب اساس الولاء، لم يكن القهر حافزاً على الالتزام، لأنه اذا غاب القهر غاب معه الالتزام فالالتزامات الأخلاقية في الإسلام ترمي إلى تزويد المؤمن بصفات الله الحسنى، والارتفاع به فوق الشك والحيرة التي تسيطر على من يزاول حياة لا قيود فيها ولا التزام، ان القيم التربوية الأخلاقية الإسلامية تقوم على المحبة ومبناها الأخوة، والعدل ومبناه المساواة، والرحمة ومبناها الإحسان والتعاطف والصبر، والأمر بالمعروف ومبناها حب الخير للآخرين، والنهي عن المنكر مبناها كل ما يسيء النفس والآخرين، فالقرآن الكريم يعد المثل الأعلى هو الله تعالى فالمثل الأعلى في الأخلاق السامية هو الله فالله هو الرحمن الرحيم، الغفار، الوهاب، العدل، اللطيف، الرزاق، إلى ما هناك من أسماء الله الحسنى التي تمثل بمجموعها منظومة قيمية تربوية أخلاقية أسمى تمثيل بشكلها غير المحدود

وغير المتنامي في السمو، لذا فالقرآن الكريم يضع القيم التربوية الأخلاقية مثلا عمليا هي الله تعالى، وما على الإنسان إلا أن يتسامى ويسعى لتكميل نفسه ورفعها أخلاقيا بقدر ما أوتي من قوة واستيعاب.

فإن لله الأسماء الحسنى التي وصف ذاته بها، وهو رب العالمين، وأن العبد أعطى استعداداً للتخلق بأسماء الله مع العبودية لله، وعلى قدر استغراق الإنسان في عبوديته لله يكون كماله، فالله مريد، وجعل للإنسان إرادة، والله قادر، وجعل للإنسان قدرة، والله حي، وجعل للإنسان حياة، والله سميع وجعل الإنسان سميعاً بصيراً، والله حكيم، وجعل عند الإنسان استعداداً للحكمة والله كريم، وجعل عند الإنسان استعداداً للهداية وما من حسنه لله او أسم إلا والإنسان عنده استعداد وقابلية للتخلق به، إلا ما انفردت به الذات الإلهية عن مخلوقاتها من قدم ووحدانية وبقاء وبهذا الاستعداد الأخلاقي العظيم عند الإنسان كان أهم شيء في بعثة الرسل صلوات الله وسلامه عليهم تقويم أخلاق الإنسان، ورسم الطريق لهذه الأخلاق كي تسير في طريقها الفطري وأن أول الطريق في تزكية النفس البشرية ضبط استعداداتها الأخلاقية. بمعيار العبودية لله فلا تظهر خلق من أخلاقها إلا في الحدود التي حددها الله عز وجل للإنسان على لسان الرسل.

ولذا أكد القرآن الكريم على أهمية الجوانب التربوية الأخلاقية في الوجود في كل آياته، ويدعو الإنسان الى تقوى الله والصدق والعدل والتعاون والتسامح والصبر وكظم الغيظ والتواضع والرحمة والمحبة والبذل والتضحية والجهاد الى ما غيرها من القيم التربوية الأخلاقية الإسلامية، كما أنه يشجب الظلم والطغيان والكذب والنفاق والعدوان والبخل والإسراف والغيبة والنميمة والتجسس وشهادة الزور الى غيرها من الرذائل ولذلك فإن أدب الله هو الأدب الكامل ولا كمال سواه، ثم أن الله ما ترك شيئا إلا وعلم الإنسان المسلم كيف ينبغي ان يكون سلوكه فيه قال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَيْءٍ ﴾ النحل/89.

لذا فمظهر الكمال والارتقاء في هذه العبودية لله، وأنها قيام بالواجبات كلها التي ينبغي ان يقوم به الإنسان، وبعبارة أخرى، أنها أداء الحقوق إلى أصحابها فالله حق

وللوالدين وللزوجة وللأقارب وللجيران والعمل والحرفة وللمسلمين وللمواطنين وللدولة والإنسانية ولكل ذي حياة جميعها لها حقوق يجب ان تؤدي والإنسان المسلم هو الإنسان الصالح الذي يمنح كل ذي حقه وهو بذلك يمارس واجباته الأخلاقية بالشكل الكامل فالأخلاق الإسلامية تسعى الى تحقيق الكمال للإنسان من خلال الآتي:

1) تفجير الطاقات الإنسانية وتوجيهها نحو الطريق الصحيح، حتى لا تبقى طاقات معطلة.

2) أن كثير من أخلاق النفس تزول وتضمحل لعدم استعمالها وتنميتها، أما في الإسلام فلا يبقى خلق للنفس إلا وقد نمي من كرم وحنان وحلم وهداية ورحمة وما من خلق للنفس إلا ونمي التنمية السليمة.

3) فالإنسان الكافر تنمو لديه الكثير من الرذائل، كالحسد والحقد والتعالي والتكبر أما في الإسلام فإن هذه الظواهر التي تصيب النفس تجتث اجتثاثاً.

4) يحقق الإنسان المسلم، حكمة وجوده من خلال التخلق بالأخلاق الإسلامية.

5) أن الأخلاق الإسلامية تجعل الإنسان المسلم يؤدي الى كل ذي حق حقه أنسانا كان او حيوان أو جمادا او نباتا فضلا عن قيامه بحقوق الله رب العالمين وبهذا يكون المسلم وحده هو الإنسان في مكانه الصحيح، وما عداه فلا تطلق عليه صفة الإنسانية إلا تجوزاً.

والحقيقة أن الإنسان لا تكتمل شخصيته ولا يكون صالحا إلا إذا أطلقت جميع طاقاته في طريقها الصحيح، عندئذ يكون متكاملاً وأن فقد الإنسان لأي صفة من صفاته الأساسية يخرجه عن الصواب، لذلك كان الإسلام هو الطريق الفطري لتنمية الأخلاق الصالحة للإنسان، ففرض فيه على الإنسان أن يتخلق بهذه الصفات الأخلاقية التي جاءت بها العقيدة الإسلامية قرآنا وسنة وهي قوة ايجابية فاعلة في بناء المجتمع، وهي التي تخطط للأفراد سبل التعاون والتفاهم والتوافق مع الناس على أساس من المبادئ والقيم والمثل والمعايير السلوكية الأخلاقية، فلا شيء أفضل من القيم التربوية الاخلاقية

التي اقرها الاسلام في اعداد الانسان المسلم وبناء شخصيته وصولا الى تحقيق المجتمع الإسلامي الأمثل أعداد الإنسان المسلم وبناء شخصيته وصولا الى تحقيق المجتمع الإسلامي الأمثل ومن هنا كانت عناية التربية الأخلاقية بالغة الأهمية، فهي التوأم مع الحياة الدنيا، ومما يقوم عليه المجتمع الإنساني السليم، فليس فيها إغراق أو تطرف يحملها الى عالم التجريد، وليس فيها ما يحمل الإنسان فوق طاقاته، إنما هي من واقع حياة المسلم ما تستقيم معها حياته على الخير ويستقيم بها عقله على الإيمان.

وقد جعلت التربية هدفها الوصول الى إنسانية تتعايش بمكارم الأخلاق الإسلامية التي رسمها القرآن الكريم والسنة النبوية الوضاءة، وراعت بعد ذلك طبائع الكثير من البشر، فأبقت لهم طريق سلوك الحد الأدنى من مكارم الأخلاق مفتوحاً، وقطعت على غير هؤلاء وهؤلاء طريقهم، حتى لا تفسد الحياة البشرية، وتتسم القيم التربوية الأخلاقية القرآنية بالشمول والتكامل والتناسق بحيث يؤدي امتصاصها والتشبع بها بناء الشخصية الإسلامية الصالحة الواعية، المؤهلة لأن تفهم وتستوعب ما في الكون والحياة من حولها وتتخذ موقفا إيجابيا يرتقي الى مستوى التكريم الإلهي وذلك من خلال النسق القيمي التربوي الأخلاقي الذي لم يترك جانبا من جوانب حياة الإنسان إلا أشبعه. ودفع به لعمل في تناغم وتناسق وتكامل مع الجوانب الأخرى وصولا الى تحقيق الإبداع والابتكار أولاً والحفاظ على ثمراته من الإتلاف ثانياً، أن القرآن الكريم دستور المسلمين الأخلاقي الذي يضع الموازين التربوية الأخلاقية والمعايير السلوكية التي تهدف الى إقامة مجتمع إسلامي نقي، نظيف المشاعر، مجتمع له آدابه السلوكية والنفسية المتمثلة في مشاعر بعض أفراده تجاه بعضهم الآخر، وله آدابه السلوكية في معاملاته بعضه مع بعض، كما كان القرآن مرجع المسلمين في معرفة العبادات ولا سبيل إلى معرفة حدود الشريعة الصحيحة للديانة إلا بمعرفة الأصل الأول من أصول الدين، وهو القرآن، ان الله سبحانه وتعالى قد بلغ أحكامه لخلقه بواسطة رسله الذين قامت الحجة على الناس بأنهم رسله بالصفات والمعجزات والإشارة، وببعثه رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الى الناس عامة ولم يبق خلق حسن إلا وقد بين حتى تمت مكارم الأخلاق كلها سواء مكارم

الأخلاق التي جاء بها الرسل السابقون، أو مكارم الأخلاق التي أهتدى إليها الناس في كل العصور، أم مكارم الأخلاق التي كان عليها العرب قبله عليه السلام، فكانت الرسالة المحمدية جامعة لكل خلق حسن قال تعالى: ﴿وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ﴾ النساء/26، وقال تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي﴾ المائدة/3، والصيغة التعليمية لهذا الصرح من مكارم الأخلاق الذي وضع الله البشرية أمامه والزمها به، فمظهرها الكتاب والسنة، لقد أكدت الشريعة المقدسة على ضرورة الأخلاق وأهميتها حتى جعلها أهم السمات الصفات في الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآله وسلم) قال تعالى مخاطبا نبيه المصطفى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ القلم/4، فقد كان النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) يتسم بأخلاقية أصلية هي أخلاقية الفطرة النبيلة، وقد تجلت في العدالة المبكرة في النظر إلى الأمور، وفي الانسجام التام بين الصفات الأخلاقية الجليلة بمعنى أن أخلاقياته قبل اضطلاعه بمسؤولية الرسول كانت مزيجاً رفيعاً من المثالية والواقعية، وأن الرسول الكريم أوتي من الحكمة، منذ الطفولة، مما جعله قادراً على تفحص الحق والخير والجمال وعزل هذه القيم المجيدة عن الباطل والشر وقبح النفس.

ان النعوت المنسوبة الى النبي الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) تبين الفضائل الروحية التي أهمها: الفقر(وهو صفة العبد)، ثم الكرم (وهو صفة الرسول) وأخيراً الصدق او الإخلاص (وهما صفتا النبي الأمي): (والفقر) عبارة عن انكباب روحاني، او هو بالاخرى مظهره السلبي والسكوني، أي هو عدم التوسع، وبالتالي (قهر النفس) بمعنى (إخمادنا للشهوات) والكريم من ناحية قريب من الشرف.

وهكذا يبين لنا القرآن الكريم ان من صفات المؤمنين العزة والكرامة والاعتزاز بقوة الله والوثوق بنصره قال سبحانه وتعالى: ﴿وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ﴾ المنافقين/8، لقد كان الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) أول من تحلى بالقيم الأخلاقية التي زخر بها القرآن الكريم، فقد آمن بالله وملائكة وكتبه ورسله وكان صابرا صادقا عادلا برا آمينا الى غير ذلك من القيم الأخلاقية الإسلامية وصحيح أن

القرآن الكريم يتحدث عن سنة الله بمعنى المبادئ التي تعين أفعاله إزاء الناس، لكن الدين حفظ السنة للدلالة على اعمال النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وعاداته وقدراته التي تؤلف قواعد الحياة الإسلامية على كل المستويات وأن سنته الطاهرة تصم مجموعة من الأبعاد تتمثل: بالبعد المادي، والخلقي، والاجتماعي، والروحاني الى جانب أبعاد أخرى، ان النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) هو الإسلام وتشكل فضائله مثلث رأسه الطمأنينة الصدق وقاعدته الكرم – النبيل – والقوة – الصبر – وتتوازن زوايتا القاعدة وتميلان بشكل ما الى الوحدة في الرأس أن روح النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) هي بالدرجة الأولى توازن وفناء، ان المنظومة القيمية التربوية الأخلاقية تستمد في الإسلام من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وان عبارة "مكارم الأخلاق" تمثلت في (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) والحق ان مكارم الأخلاق شاملة لكل المصالح التي شملتها الشريعة المقدسة ولا شك ان السيرة النبوية الوضاءة أقوالاً وفعالاً تمثل معيناً زاخراً بالقيم التربوية والأخلاقية، فقد وصف سبحانه وتعالى النبي المصطفى (صلى الله عليه وآله وسلم) بالأخلاق الفاضلة، وقد جعل للرسول مهامه الرئيسية بعد البعثة المحمدية غرس القيم التربوية والأخلاقية في الأفراد والجماعات وهذا مصداقا لقول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق)، ولعل في قوله ما يبين اهتمام الإسلام بالقيم الاخلاقية العربية الأصيلة، وأن الدين الحنيف جاء ليتمم مكارم الأخلاق العربية التي كانت سائدة في المجتمع العربي قبل الإسلام، فلا عجب أن تناولت أحاديثه (صلى الله عليه وآله وسلم) هذا الأمر، والتركيز على ضرورة تحلي الإنسان المسلم بالقيم التربوية والأخلاقية، بل حتى رسمت في حالات كثيرة تفاصيل السلوك المرغوب فيه بتوجيهات سديدة تناولت مختلف تفاصيل الحياة اليومية، لقد كانت وظيفة الرسول المصطفى (صلى الله عله وآله وسلم) هي تعليم الناس الكتاب والحكمة لإخراجهم من الظلمات الى النور، ومن ظلمات الشك والجهل الى نور اليقين والمعرفة، ومن هذا النبع الصافي حصل الإنسان المسلم على قيم تربوية وأخلاقية جديدة تعلو من قدرة وتسمو به نحو العلى فيكون قادرا على النفع والانتفاع.

ومن أجل هذه المنظومة القيمية التربوية الأخلاقية مضى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة يؤكد أن الإيمان صحة عقلية، والكفر مرض وآفة عقلية باستعمال الناس أدوات تفكيرهم من سمع وبصر وقدرات ذهنية استعمالا عقليا يصلح إيمانهم، وإلا فمثلهم كما قال الله: ﴿صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ البقرة/171.

لقد كان الرسول المصطفى عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام قرآناً يمشي على الأرض، فقد روي عن قتادة، كان قد أصيب يوم أُحد فقلت يا أم المؤمنين أنبئيني عن خلق رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)؟ قالت: (ألست تقرأ القرآن؟ قلت: بلى قالت: أن خلق نبي الله (صلى الله عليه وآله وسلم) كان القرآن) وقد أكد الرسول المصطفى عليه وعلى آله أفضل الصلاة وأتم التسليم على أهمية الإيمان للإنسان المسلم حيث قال: (أن ثلاث من كن فيه وجد حلاوة الإيمان: أن يكون الله ورسوله أحب إليه من سواهما، وأن يحب المرء لا يحبه إلا الله، وأن يكره أن يعود في الكفر كما يكره ان يقذف في النار)، وكذلك يدعو القرآن الكريم وسنة المصطفى الى تطهير النفس من جميع الرذائل الأخلاقية، مصدقا لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ الاحزاب/33، وهو العمل بما جاء به الإسلام من الاعمال الباطنية والظاهرة وهي تعني بتسمية الروح الأخلاقية ونزعات الخير في نفس المرء لأن التزكية تفيد التطهر مع التمشية وتقوية دوافع العمل الصالح، كما أكد القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة على أهمية التوكل على الله قال تعالى: ﴿وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾ الطلاق/3، ومقتضى التوكل أن لا يسأل الإنسان إلا ربه ولا يتعرض لسؤال الناس إلا لضرورة قاهرة ولا تتنافى حقيقة التوكل مع الأخذ بالأسباب، ما دام المسلم يعتقد ان الآمر كله لله أسند الى عبادة كسباً وفعلاً، وأقداراً واختياراً، وأمراً ونهياً، فإذا أخذ المسلم بالأسباب المشروعة واستعان بالله على نجاح مقاصد فد حقق التوكل.

كما أن العقيدة الإسلامية تعترف بالميول والغرائز أو الدوافع الفطرية على أساس أنها ليست شراً ولا خير في ذاتها، وإنما هي قوى وطاقات واستعدادات ضرورية لدوام حياة هذه الطبيعة وتوجيها الى غاياتها النبيلة في إطار النهج الإسلامي القويم، والقرآن الكريم

يشيع ويلبي الميول نحو الاهتمام بالبطولات والشخصيات البطولية الأخلاقية للإقتداء بها ومثلما يتضح من بطولة أصحاب موسى (عليه السلام) والذين وقفوا الى جانب الحق في وجه فرعون وأثروا الحق على الباطل ولو كلفهم ذلك حياتهم متحدين تهديدات فرعون قال تعالى: ﴿ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِرَبِّ هَٰرُونَ وَمُوسَىٰ ﴿٧٠﴾ قَالَ ءَامَنتُمْ لَهُۥ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ إِنَّهُۥ لَكَبِيرُكُمُ ٱلَّذِى عَلَّمَكُمُ ٱلسِّحْرَ فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَٰفٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِى جُذُوعِ ٱلنَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَآ أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَىٰ ﴿٧١﴾ قَالُواْ لَن نُّؤْثِرَكَ عَلَىٰ مَا جَآءَنَا مِنَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلَّذِى فَطَرَنَا فَٱقْضِ مَآ أَنتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِى هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَآ ﴾ طه/70 – 72، إذا يتضح الموقف البطولي لما توعدهم هارون هانت عليهم أنفسهم في الله عز وجل، قالوا: لن نختارك على ما حصل لنا من الهدى واليقين ففعل ما شئت.

الإسلام يدعو الى تنمية الوجدان النفسي الإنساني بعرض الصور ذات الطابع الجمالي سواء أكانت في القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، فهما يصوران الكون بجانبيه الحسي والمعنوي بما فيهما من مخلوقات، إذا يدعوان الإنسان الى تذوق وتدبير جمال الخلق وإبداعه وتناسقه قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِى ٱلسَّمَآءِ بُرُوجًا وَزَيَّنَّٰهَا لِلنَّٰظِرِينَ ﴾ الحجر/16.

وأهتم القرآن الكريم السنة والنبوية الطاهرة بالصحة النفسية السليمة وأكد على أهميتها في حياة الإنسان وذلك من خلال الإيمان الذي يقود الى تحقيق السعادة جاعلا للحياة قيمتها، قال تعالى: ﴿ فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَاىَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ ﴾ طه/123، البعد عن طريق الهدى لا يشعر بالغبطة والسعادة وأن أتسع رزقه فلا طمأنينة ولا انشراح لصدره فهو في قلق وحيرة وشك، أن الإيمان بالله تعالى ضمان لوحدة القيم الأخلاقية للإنسان، ولوحدة القوى الدافعة نحو العمل بالقيم الأخلاقية، لتحقيق طمأنينة وسلامة وسعادة الفرد والمجتمع، وهما يهتمان بالنفس الإنسانية بمختلف جوانبها من عقل وجسم ووجدان وروح، وبقدر ما يكون بين هذه الجوانب من توافق وانسجام يحصل التكامل في شخصية الإنسان ليتحقق له تقدمه وسعادته، وغير ذلك يعود بالضرر على الفرد والمجتمع معاً، لا ينبغي التعامل مع هذه الجانب بشكل متوازن ومعتدل دون تغليب جانب على آخر،

فضلاً عن ما تقدم آنفاً فإن الإسلام قد اعتنى عناية بالغة بتشكيل الضمير الأخلاقي عند الإنسان المسلم من حيث تربيته، وكلما نجحت التربية بإيجاد ضمير ديني وخلقي حي كانت التربية أكثر نجاحاً واقتراباً في خلق الإنسان المؤمن الصالح، مما ينعكس بالتالي على أيجاد المجتمع الصالح القادر على التعامل مع متغيرات العصر ومطالبه، فالضمير الفعال في صاحبه له سلطة أقوى من سلطة القانون والرقابة الاجتماعية، إن تربية الضمير الأخلاقي عند الإنسان وتهذيبه من أخطر المهام التي يتعلق بها مصيره ويتوقف عليها ضمان سعادة الفرد وتماسك المجتمع، ولذا كان من الضروري أن يوضع لها من القواعد والأسس ما يتناسب مع دقة مهمتها وجلال رسالتها، لان أي انحراف من المنطلق الأساسي سيؤدي في النهاية الى الضياع والهلاك، وخطر الانحراف من تربية الضمير، أو إهمال تربيته، هو في ذلك الامتداد التوسع الذي يشمل كل جزء من أجزاء النشاط الإنساني.

ولذا كان اهتمام الإسلام بسمو النفس وتربية الضمير وتطهيره وكان لا بد أن ينبثق من تصور الإنسان للكون والوجود الذي يعتمد على أن لهذا الكون إلها وأنه ما من إله غيره خلق الكون وأوجده، وهذا الكون يسير بانتظام مذعنا لأمر الله ومشيئته، والإنسان جزء من هذا الكون، خلقه الله بطبيعته متميزة لعبادته والانقياد لأمره، ولا معنى لحياته إلا أن تكون خالصة العبودية لله ومن منهج الإسلام في السمو بالنفس وتطهير الضمير، رد كل شيء من انفعال الانسان وحركاته، ونواياه وتطلعاته، وأقواله، وأفعاله، الى الله عز وجل فهو الذي يعلم ما في نفس عباده، وما وراء سلوكهم الظاهري، وما يقولون أو يفعلون قال تعالى: ﴿ رَّبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِن تَكُونُوا صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلْأَوَّابِينَ غَفُورًا ﴾ الإسراء/25.

والإسلام يدعو المسلم أن يغذي نفسه بالإيمان، فعلى أساس هذه الحقيقة يسمو الإنسان بنفسه الى الفضائل ومكارم الأخلاق، ويحيا ضميره على اليقظة والخشية، ومراقبة الله عز وجل في السر والعلن، وبذلك يظل المؤمن في نجوه من الانزلاق، والوقوع في المعاصي والآثام، ويقيم من ضميره اليقظ ونفسه اللوامة ومراقبة الله عز وجل

وذكره، حارسا يرغبه في الخير والاستقامة، ويحذره من الشر والانحراف، ان اهتمام العقيدة الاسلامية بالضمير الأخلاقي من حيث تربية وتكوينه كان خلال الوجوه الثلاثة التالية

1) الوجه الأولى: يتعلق بتربية الضمير الأخلاقي من حيث هو قدرة أودع الله فيه إمكانية أدراك الخير والشر، ولكنها لا تتمكن من البداية(عند الصغار) أيثار الخير على الشر، أو ترجيح الخير على الشر، وهنا يأتي دور التربية الأخلاقية التي ينبغي ان توفر للإنسان منذ طفولته لضمان أن ينشأ وينمو الخير ويمنعه عن ارتكاب الشر، ومسؤولية هذا تقع على الوالدين.

2) الوجه الثاني: يتعلق بالإنسان الناضج إذا أخطأ، والإنسان بطبعه غير معصوم من الخطأ، وقد أولى الفكر الأخلاقي في الإسلام قضية الرضا عن فعل الخير والتوبة والندم على فعل الشر أهمية كبيرة، وهو ما يعرف باسم محاسبة النفس باستمرار عما تأتي من أفعال.

3) الوجه الثالث: حماية الضمير الأخلاقي مما يقوم عائقا في سبيل تكوينه وفي سبيل آدائه لوظيفته وهذا العائق يكمن في الجانب الحيواني من الإنسان الذي يشده باستمرار نحو إرضاء ما فيه من هوى وغرائز ونزعات حيوانية منها في هذا الصدد يقول الأمام الغزالي: "اعلم أن نفسك أشد عدوة لك".

مسلمات النظرية التربوية الأخلاقية في الإسلامي:

1) مسلمة الصفة الأخلاقية:

ويقصد أنه لا إنسان بغير أخلاق فلا يخفى أن للأخلاق الحسنة صفات مخصوصة الأصل فيها معان شريفة أو قيم عليا، كما لا يخفى أنه ليس في كائنات هذا العالم مثل الإنسان تطلعا الى التحقق بهذه المعاني والقيم، بحيث يكون له من وصف الإنسانية على قدر ما يتحقق به منها، فإذا ازدادت هذه المعاني والقيم زاد هذا الوصف وإذا نقصت نقص وتترتب على المسلمة الأولى ثلاث حقائق هي:

الحقيقة الأولى: أن هوية الإنسان أساسا ذات طبيعة أخلاقية.

الحقيقة الثانية: أن هوية الإنسان ليست رتبة واحدة، إنما رتب متعددة فقد يكون الواحدة من الجماعة أنسانا أكثر أو اقل من غيره.

الحقيقة الثالثة: أن هوية الإنسان ليست ثابتة، وإنما متغيرة، فيجوز أن يكون الفرد الواحد في طور حياته أنسانا اكثر أو اقل منه في طور سواه.

2) **مسلمة الصفة الدينية للأخلاق:**

ويعني بها أنه لا أخلاق بغير دين، والراجح أن هذه المسلمة لا تطبقها فئة من الناس، نذكر منهم على الخصوص العلماني الذي يقر إلا بسلطان العقل المجرد، فلا مجال عنده للوحي، وخلاصة القول أن القيم الأخلاقية قد تبنى عند الإنسان وفق طريقتين هما:

الطريقة المباشرة: وهي تعني تلقي خبر هذه القيم من الوحي الإلهي والتأسي فيها بالرسول الذي جاء بهذا الوحي.

الطريقة الثانية: وهي تقوم من خلال اقتباس الأخلاق من الدين مع العمل على إخراجها عن وضعها الديني الأصلي أو مع التستر المبيت على أصلها الديني كما يقوم في اللجوء الى القياس على الأخلاق الدينية فيما يستنبط من أخلاق وضعية.

وتأسيساً على ما تقدم، فإن الأخلاق التي يسمو بها الإنسان الى مرتبة التبعة والحساب او المسؤولية الأدب والشريعة والدين، هي كما لا يخفي أخلاق تكليف وإرادة وليست اخلاق اجبار وتسخير، وهي أخلاق نابعة من مصدري الإسلام القرآن الكريم والسنة النبوية السمحاء، اللذان يعدان من أهم العوامل المؤثرة في نمو الأخلاق وتشكلها بإعطائها الطابع الإسلامي من خلال الإيمان بقدرة المنظومة القيمية التربوية الأخلاقية القرآنية على التمسك بالجوانب الإيمانية وقدرتها على التصدي لكل المشكلات التي تواجه مجتمعنا الإسلامي اليوم.

إن هذه الأخلاق الكاملة التي جمعت كل خلق حسن عرفته البشرية من قبل، والتي أعطت البشرية الصورة الثابتة الوحيدة لصرح الكمال الأخلاقي في كل شيء بمقدار ما يحمل نفسه عليها ترتقي إنسانيته، وبمقدار ما يتخلى عن جزء منها سيسقط ويهبط، فيما الميزان التي توزن به صفة الإنسانية عند البشر، فمن أخذ حظه منها كاملا كان الإنسان الكامل، ومن أخذ بعضا منها كان نقصه بمقدار ما فرط ولا يحصل عليها الإنسان كاملا إلا إذا غاص في بحار القرآن الكريم والسنة النبوية الطاهرة، فالحق أن القرآن الكريم أخلاق، والسيرة النبوية هي هذه الأخلاق مطبقة.

موقع القيم في التعليم الجامعي

نشأت معظم مؤسسات التعليم العالي في أول عهدها، في العالم الإسلامي وفي الغرب، على أساس مرجعية دينية، ولذلك كانت الخبرات التعليمة – المنهجية واللامنهجية – تتوحد في أهدافها وتتكامل في نشاطاتها لتخرج نخبة متعلمة تتمتع بقدر من الحكمة والمسؤولية الأخلاقية وتتميز بمنظومة قيمية رفيعة، لكن التجزئة المتواصلة للمعرفة الى ميادين التخصص الأكاديمي والتطور الذي طرأ على الجمعيات أديا الى ضعف واضح في اهتمام المناهج الجامعية والأساتذة بالبناء الأخلاقي للطلبة، ومع ذلك تبقى الأهداف المعلنة للتعليم الجامعي تدور حول تطوير الشخصية المتكاملة للطالب، ليس فقط في مجال القدرة العقلية، وإنما في توظيف هذه القدرة العقلية في مجالات النمو الشخصي والاجتماعي والسياسي والأخلاقي.

أما التعليم الجامعي الحديث فقد بدأ في المجتمعات العربية في النصف الأول من القرن العشرين في صورة بدايات متواضعة، ومثل خريجوه نخبة محددة في المجتمع من حيث عددها وأثرها، ثم شهد الربع الأخير من القرن العشرين توسعا كبيرا في التعليم الجامعي، تزايدت معه أهمية موقع الجامعة في إعداد الأفراد للحياة وللعمل المتخصص في قطاعات الخدمة العامة والإنتاج والتنمية الوطنية، ولم يقتصر الهدف المعلن للتعليم الجامعي على تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف المتخصصة وإكسابهم المهارات الفنية والعلمية، بل استمر هذا التعليم في تأكيده على أهمية تطوير القيم الشخصية

والاجتماعية والمهينة. ومن هنا تأتي أهمية دراسة موقع القيم في التعليم الجامعي للكشف عن الجهود المبذولة للعناية بموضوع القيم في تشريعات التعليم الجامعي وممارساته. وإذا كان خريجو الجامعات يمارسون عملهم في المجتمع على أساس ما تزودوا به من معارف ومهارات متخصصة، فإن ذلك يتم في حقيقة الأمر في إطار من القيم التي تحدد سلوكهم وتوجهاتهم نحو الحياة ونحو المجتمع.

ولا تقتصر القيم في سياق هذه الدراسة على ما هو معروف من قضايا الصدق والأمانة والوفاء وأمثالها من الفضائل العامة، التي بسلوك الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وإنما تشمل بالإضافة إليها فئات من القيم الخاصة بالحياة المدنية، من مسؤولية اجتماعية، واحترام الآخرين، وقيم الولاء والانتماء العامة، في دوائره المختلفة: على مستوى الشعب والأمة والإنسانية. كما تشمل القيم المهنية والأكاديمية. ولا شك في أن الفرد منذ ولادته بتشرب هذه القيم نتيجة التنشئة الاجتماعية في البيئة الأسرية والمدرسة وفي المناخ الاجتماعي العام بمؤثراته السياسية والاقتصادية، ولكن الطالب الجامعي يأخذ في التعامل مع القيم بطريقة مختلفة عن تعامله معها في البيئة الأسرية والبيئة المدرسية، حيث تسود فيهما عمليات التكيف الاجتماعي وتؤثر قوى تشرب القيم بطريقة غير واعية على حين يشعر الطالب الجامعي بالاستقلالية في التفكير اتخاذ القرارات والاختيار الواعي للتوجهات القيمية. ومن المتوقع أن تكون القيم أول ما يتعرض للتغير في الحياة، الجامعية، حيث تتزعزع منظومة القيم التي كانت سائدة في مرحلة ما قبل الجامعة ويعاد تشكيلها، وعليه فليس من المستغرب أن تحاول كل الإيديولوجيات المتصارعة في المجتمع التأثير في قيم الشباب الجامعي لتكون أساس التغير في المجتمع.

وبالرغم من الأهمية البالغة لتعليم القيم في الجامعات، فإن مراجعة دراسات القيم في التعليم الجامعي في البلاد العربية، لم تكشف عن وجود أية برامج أو مواد دراسية محددة تتعلق بتعليم القيم او تقويمها. ورغم تأكيد الباحثين في مجال التعليم العالي على أن أهداف التعليم العالي يحب ان تتوزع على الفئات الثلاث من الاهداف التربوية حسب تصنيف "بلوم" المعروف: المجال المعرفي والمجال النفس حركي والمجال الانفعالي، فقد

أصبحت ممارسة الأكثر شيوعا في التعليم العالي هي إتاحة المجال للطلبة لاكتساب المعارف والمهارات (المجالان الأول والثاني) ولذلك لإعداد الأفراد لمتطلبات سوق العمل، في الوقت الذي أهملت القيم إهمالاً كاملاً حتى أصبحت البعد الغائب او المفقود من مناهج التعليم الجامعي، وقد وثق "بروس ماكفارلين" ذلك من أدبيات التعليم العالي ووثائقه وبخاصة في الجامعات البريطانية، وتأتي أهمية الدراسة من موقع التعليم الجامعي في برامج التنمية والتطوير والتقدم في المجتمعات الحديثة من جهة ومن موقع القيم في البنية الثقافية والحضارية لهذه المجتمعات من جهة اخرى بوصف القيم رأس مال المجتمع وأساس أي إصلاح تربوي فيه. فقد أصبحت الجامعات مسؤولة عن إعداد المعلمين في جميع مراحل التعليم، مما يجعل من الضروري فهم انعكاسات موقع القيم في التقليم الجامعي على النظام التربوي العام. ففي دراسة معمقة جرت في بيئات مدرسية متفاوتة، وحاولت الغوص في اعماق ما يتم بالفعل في صفوف المدرسة وفعالياتها وتجاوزت ذلك الى محالة الكشف عن الخواطر والنوايا، ومصادر التأثير غير المباشرة، المقصود منها وغير المقصود، كشفت المناقشات المعمقة بين المدرسين عن خلل واضح في برامج إعداد المعلمين لمهنة التعليم، وبخاصة في مجال المشكلات المفاهيمية المعقدة للقيم والأخلاق. وهو خلل في برامج التعليم الجامعي التي يمر بها المعلمون في أثناء إعدادهم المهني الأولي، حيث يتم التركيز على الجوانب الفنية والتنظيمية لعملية التعليم، مع إهمال واضح لقضايا التربية القيمية والقيم التربوية.

اما خريجو الجامعة الذين سوف ينتشرون في مواقع العمل في المهن المختلفة، فإنهم سوف يحملون معهم الى هذه المواقع ما اكتسبوه من قيم. وفضلا عن ذلك فإن منظومة القيم التي تستقر لدى طلبة الجامعة تؤثر تأثيراً مباشراً في ممارساتهم في الحياة عند الزواج، وبناء الأسرة، وتنشئة الأجيال الجديدة. وعليه فأن موضوع هذه الدراسة هو القيم في التعليم الجامعي، من حيث موقعها في أهداف التعليم الجامعي ومنهاجه وممارساته، ومن حيث تحديد أي القيم تنال أهمية خاصة في هذا التعليم والطرق التي يستعملها أساتذة الجامعات في تعزيز القيم، ودوافعهم في هذا الاهتمام، وحكمهم الإجمالي على

طبيعة المناخ القيمي السائد في جامعاتهم. وتحدد مواقع القيم في التعليم الجامعي بوصفه موضوعا لهذه الورقة ينقل الاهتمام الى الإجراءات المتنوعة التي يمكن للجامعات أن تتخذها لتعزيز التوجه الإيجابي في التفكير بالقيم والتعامل، معها، ولبناء مناخ أخلاقي في الجامعة يسهم في بنائه التشريع والتوجيه، وتسود ممارسات القدوة الحسنة، والالتزام بالسلوك القيمي من جميع عناصر البيئة الجامعية من إدارة وموظفين وأساتذة وطلبة. وهذا يعني التفكير في صور الفعاليات والنشاطات والبرامج التي تعين على الالتزام بالمعايير القيمية والأخلاقية وتشجع عليها وتضييق فرص وقوع المخالفات الى اقل حد ممكن.

القيم كما وردت في ادبيات تناولت التعليم الجامعي

لقد جرى العرف على النظر الى التعليم العالي بوصفه مؤسسة اجتماعية. والمؤسسات الاجتماعية بطبيعتها لها رسالة، وقيم، ومسؤوليات محددة كانت في السابق تتصف بقدر من الثبات، لكنها أصبحت في العقود الاخيرة عرضة للتغير السريع. فمحراب القيم الدينية الذي كان محور العمل الجامعي منذ نشأة الجامعات، طغى عليه فيما بعد البعد الأكاديمي، الذي جعل من المعرفة وتقاليد إنتاجها، وطقوس العلم المميزة المحراب الجديد. ثم جاءت قيم السوق لتلوث هذا المحراب وتفسد الكثير من ممارسات البحث العلمي، وتملأ أجواءه بتضارب المصالح، وتنشر فيه ممارسات الغش عند الطلبة وأزمة الالتزام عند الأساتذة، وهذا ما أدى الى طرح أسئلة محرجة على قدرة الجامعات على تقديم الخير العام: للمجتمع وتحقيق القيم التي طالما سعت الجامعات الى تحقيقها مثل قيم المساواة والأمانة والعدل والحرية الأكاديمية، وهو نفسه الأمر الذي دعا الى وضع الجامعات في موقع المسائلة عن قدراتها على تحقيق التوازن بين تقديم الخير العام للمجتمع والمستوى الأكاديمي، ومتطلبات السوق، يتوافر عدد كبير من الدراسات والبحوث حول قضايا القيم في التعليم والتربية الأخلاقية في مجال التعليم المدرسي لكن القليل منها قد توجه مباشرة الى الفاعلية والكفاية التي يمكن ان تتصف بها مداخل وطرق تعليمية محددة في تعليم القيم والأخلاق، أو إلى العلاقات القائمة بين النمو

الأخلاقـي مـن جهـة والممارسـات التعليميـة او البيئيـة المدرسـية او المنـاخ الـصفي مـن جهـة أخرى، أما في مجال التعليم العالي فإن عـدد البحوث والدراسـات والمنشورة حول قضايا تعليم القيم هي أقل بكثير مما نجده في مجال التعليم المدرسي، وربمـا يعـزى ذلـك الى أن الجامعـات (الأمريكيـة) في هـذه الأيـام لا تعطـي أهميـة منظمـة لتعليم القيـم الأخلاقيـة الأساسـية: كمـا كانـت تفعـل مـن قبـل. وفي البيئـة العربيـة يـصعب حـصر جميـع البحـوث والدراسات التي تتم حول أي موضوع من موضوعات، وذلـك لغيـاب نظـم التـكشيف علـى المستوى الإقليمي العربي وحتى على المستوى القطـري المحلـي في معظـم البلـدان. ومـع ذلـك نـستطيع الاسـتئناس بالنتـائج الـتي توصـل إليهـا عـدد مـن البـاحثين الـذين قـاموا لأغـراض بحوثهم بمراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقـة ببحـوثهم حـول قـضايا القـيم في التعلـيم الجـامعي. وممـا يلفـت النظـر أن معظـم هـذه البحـوث والدراسـات هـي مـن النـوع الوصفي المسحي الذي يصف مستوى ما يمتلكه الطلبة من القيم في ضوء استجابتهم على فقرات استبيانات التقرير الذاتي، حيث يقوم الطلبة ببيان أهمية كل قيمـة مـن القيم مـن قائمة طويلة من القيم او العبارات التي تعبر عن القيم وفق سلم ثلاثي الـدرجات أو خماسـي الـدرجات. وقـد تتنـاول هـذه الدراسـات تـصنيف القـيم في عـدد مـن الفئـات ضـمن معـايير مختلفة لتصنيف مثلاً: قيم غائية وقيم وسيلية، أو قـيم دينيـة واجتماعيـة وأخلاقيـة وعلميـة أكاديمية... الخ أو قيم فردية واجتماعية وهكـذا. كمـا قـد تنـاول بعـض هـذه الدراسـات مـدى الاخـتلاف بـين طلبـة الجامعـة في مـدى اهتمـامهم بفئـات القـيم وفقـاً لمتغيرات جـنس الطلبة وتخصصهم الدراسي وبيئة الجامعة، او مدى التغير في مستوى أهمية القيم من سـنة الى أخـرى. وقـد اسـتخدمت أغلـب هـذه الدراسـات اسـتبيانات أجنبيـة تمـت ترجمتهـا وتكييفها للبيئات المحلية مع وصف محدود جداً لإجـراءات اسـتخراج صـدق هـذه الأدوات وثباتها. ولم تكشف مراجعة دراسات القيم في التعليم الجمـاعي في الـبلاد العربيـة عـن أي دراسة تتعلق بكيفية تعلم القيم او تعليمهـا او تقويمهـا، وهـذه ظـاهرة تـستدعي الاهتمـام والتساؤل عن أسبابها وما إذا كان ذلك يعود الى قناعة أسـاتذة الجامعـة وطلبـة الدراسـات العليـا الـذين يجـرون هـذه الدراسـات بـأن تعلـيم القـيم لـيس مـن شـأن التعلـيم الجـامعي

المقصود، أو لغياب الجهود المقصودة لتعليم القيم في الجامعات أو لصعوبة إجراء هذه الدراسات وتوفير الأدوات المناسبة لجميع البيانات والإجراءات الضرورية لتحليلها.

ويرافق الحديث عن قضية تعليم القيم وتعزيزها في التعليم الجامعي كثير من التساؤلات التي تشوش موقع القيم في هذه المرحلة، وإمكان تعليم القيم فيها. وقد حدد آرثر شوارتز ثلاثة من عوامل سوء الفهم حول هذا الموضوع وناقش هذه العوامل بوصفها خرافات، تتضمن الخرافة الأولى الادعاء بأن الفرد عندما يأتي الى الجامعة تكون صفاته الأخلاقية قد تشكلت تماماً، ولذلك سكون من العبث الاهتمام بتعليم القيم في الجامعة. وتقول الخرافة الثانية انه ليس من مهمة أساتذة الجامعات تعليم القيم والأخلاق، بل أن مهمتهم تقتصر على تزويد الطلبة بالحقائق المتعلقة بالتخصص. ويتم تعيين المدرس في الجامعة بسبب الحاجة الى تخصصه وتتم ترقيته فيها بسبب ممارسته لتدريس تخصصه وما يجريه من بحوث في موضوعة، وليس لأنه يتميز بقدرته على تعزيز القيم والأخلاق من خلال تدريسه وبحوثه. أما الخرافة الثالثة فهي النظر الى موضوع القيم والأخلاق بوصفه موضوعاً دينياً، وتوجهاً، إيديولوجياً محافظاً. ولا خلاف على أهمية التنشئة الأسرية والتعليم المدرسي وبخاصة في مراحله الأولى في تعليم القيم واكتساب الفرد خصائصه الأخلاقية لكن دراسات النمو الخلقي عند الأفراد تؤكد أن الفرد يمكن أن يغير من أحكامه وممارساته الخليقة في سن التعليم الجامعي بل ان عددا من الدراسات أكدت أن معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية رغم ان هذا التغير يمتد حتى المراحل المتأخرة من العمر. وليس من العبث ان تضع الجامعات معايير أخلاقية خاصة بالسلوك الشخصي والاجتماعي والأكاديمي في الحرم الجامعي، ولا نتصور أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الذين يحرصون على توضيح القضايا القيمية وعطائها موقعا مهما في مناقشاتهم مع الطلبة يفعلون ذلك وهم يعتقدون أن جهودهم تذهب أدراج الرياح. ولا شك في ان وجود الأساتذة الذين يمثلون نماذج في الالتزام القيمي، ووجود المعايير القيمية التي تضعها إدارات الجامعات لها أثرها الأكيد في تشكيل قيم الطلبة وسلوكياتهم الأخلاقية. كذلك لا خلاف على أهمية المعرفة

المتخصصة في التعليم الجامعي وما يرتبط بها من المهارات التي تعد خريجي الجامعة للممارسة المهن والوظائف المختلفة في المجتمع. ولكن السؤال المهم يدور حول الغرض من التعليم والتدريب الذي يقوم به الأستاذ الجامعي لطلابه، وبخاصة حين يشعر بان عملية التعليم الجامعي في حد ذاته هي مهمة أخلاقية، تقوم على بذل جهد واع في توجيه الطلبة الى ما يكون فيه فائدة لهم ومعنى في حياتهم وفي واقع مجتمعهم، وليس من تأثير في هذا المجال أكبر من قوة النموذج الأخلاقي الذي يمثله الأستاذ الجامعي.

أما أن القيم والأخلاق وأمثالها من المفردات محملة بشحنات دينية فهذا صحيح، لأن الإيمان الديني يوجه السلوك الأخلاقي ويدعمه، لكن غير المتدينين يرفضون أن يجردوا من المثل والقيم والفضائل الأخلاقية، او أن تعد هذه القيم خارج سياق التزام نحو أنفسهم ونحو الآخرين وغيرها، في عقيدة دينية دون اخرى أو اتجاه إيديولوجي محافظ أو متحرر أو في انتماء حزبي دون غيره وأهم ما في القيم والأخلاق أن الفرد الذي يمتلكها يتخذها معايير لسلوكه عندما يكون بعيدا على ملاحظة الآخرين، وليس مجرد استجابة لظروف معينة من كسب منفعة او دفع مفسدة. وإذا كان الاهتمام بتعزيز القيم في التعليم الجامعي واجباً دينياً عند الأستاذ المتدين، فإن ذلك لا يقلل من شأن الدوافع الأخرى لهذا الاهتمام عند الأستاذ المتدين وعند غيره أيضا اذ يشعر بعض الاساتذة بشيء من الاعتزاز والسعادة النفسية لقيامهم بتعزيز القيم وبخاصة لما يلقونه من احترام الآخرين وتقديرهم لهم فضلا قناعتهم بأن الاهتمام بالقيم يعود الى أنها فضائل في حد ذاتها مما يبرز اعتبارها من المتطلبات المهنية والوظيفية للأستاذ الجامعي.

ولا تقتصر مشكلات سوء الفهم الذي ينتاب تعليم القيم على ما سماه شوارتز بالخرافات الثلاث. فثمة اتجاه يتبناه بعض أعضاء هيئة التدريس، يرى أن القيم هي تعبيرات وميول ذاتية لا بد من تمييزها عن الحقائق الموضوعية والتجريبية التي هي مركز اهتمام التعليم الجامعي. لكن هذا التمييز أمر ينكره اليوم فلاسفة الأخلاق. فما يسمى بالقيم يشمل عادة العادات والتقاليد والطموحات والانتماءات والتحيزات، وهي تشغل موقعاً في قضايا الإنسان لا تنسجم مع الصورة التي قدمتها الفلسفة الوضعية التقليدية لها

بوصفها أفكاراً واتجاهات غير عقلانية. فهذه القيم ليست مجرد حالات من التفضل او الرأي الذاتي وإنما تنتمي الى الحقل العلمي من العقلانية، وتدخل في تفضيلات الإنسان على أساس من المبادئ وتفضي الى تطوير أهداف يمكن الدفاع عنها، وهي تؤدي بالفعل وبصورة علمية الى ازدهار الحياة الفردية والاجتماعية لكن الطبيعة العملية لقضايا القيم والأخلاق ترجح أن لا تتم مناقشتها بمعايير عقلانية فأي محاولة لتوضيح البعد العقلاني للقيم بصورة عميقة قد يسهم في هدم أهدافها. فالقيم تتداخل مع الأعراف والعادات والممارسات الإنسانية بصورة متجذرة في السلوك والعلاقات الاجتماعية والانفعالية للمجتمع، كما هي متجذرة في أنماط الخطاب والتقويم العقلاني النظري والعملي، ومن ثم فلا ينصح بمحاولة تقويم القيم الإنسانية الإيجابية التي تربط أفراد المجتمع بعلاقات متبادلة من الحب والاحترام والتعاون، بدلالة المنافع والمصالح والحسابات العقلانية، فمن الحمق محاولة تقويم الصداقة مثلاً بدلالة التوزيع العقلاني لمنافعها، فإذا كان أحد أطراف الصداقة يكسب من الدعم العاطفي والمنافع المادية أكثر من طرف آخر فهذا لا يعني أن الصداقة ظالمة وفاشلة وعلى العكس من ذلك فإن السؤال بهذه الطريقة يكشف عن الفشل في فهم الصداقة. ويبدو أنه ليس من السهل تصور موقف التعليم الجامعي ليس له بعد قيمي، ولكل موضوع ولكل فعل قيمة عالية، تستدعي دراسته، والطريقة التي يتم فيها اتخاذ قرار تدريس الموضوع تعكس بعداً قيمياً، فإذا تضمنت هذه الطريقة عرض الأمر للمناقشات الطلابية مثلا تتقدم قيمة المشاركة في اتخاذ القرار، وعند اللجوء الى التصويت في مجلس الكلية مثلا بعد المناقشة تعلو قيمة الشورى والديمقراطية، وحتى عند اتخاذ القرار باستبعاد أي ضبط قيمي أخلاقي في البيئة الجامعية فإن قيمة الحرية تكون هي الأساس وهكذا. وقد لاحظ تقرير منظمة اليونسكو لعام 1995 عن: "التغير والتطوير في مجال التعليم العالي" أن العالم في نهاية القرن العشرين شهد تطورا غير مسبوق ووعيا متزايدا على الدور الحيوي في التطور الاجتماعي والاقتصادي، مع ذلك فإن التعليم العالي هو في حالة أزمة في جميع أنحاء العالم، فبالرغم من تزايد أعداد الطلبة فإن الدعم الذي ينال التعليم العالي يتناقص،

والفجوة بين الدول المتقدمة والنامية بخصوص واقع التعليم العالي والبحث العلمي في تزايد مخيف ولذلك تدعو اليونسكو الى تأكيد بعض القيم الأساسية المتعلقة بطبيعة التعليم العالي، وبالذات الحرية الأكاديمية والاستقلالية المؤسسية ضمن سياق أخلاقي. كما تؤكد على ان الحلول التي يمكن اقتراحها لمواجهة التحديات لا بد أن تتساوى مع القيم الثقافية والاجتماعية الوطنية، لضمان الانسجام والتماسك في كل مجتمع، وقد لاحظت الوثيقة ما أشارت اليه المناقشات الاستشارية لليونسكو – لأغراض إعداد هذه الوثيقة – الوعي المتزايد بالأخطار الناتجة عن تبني المفاهيم والقيم المستوردة وإهمال الثقافة والفلسفة القومية والإقليمية، والآثار السلبية لهذا الإهمال على التعليم. وتلفت اليونسكو في هذا انتباه الدول الأعضاء الى ان "عملية العولمة" تتطلب بالإضافة الى الخبرة في المهنية المتقدمة في مجال التعليم العالي وعيا على القضايا الاجتماعية والثقافية والبيئية الأمر الذي يؤكد دور التعليم العالي في تنمية القيم الأخلاقية في المجتمع.

يأخذ تعليم القيم في الجامعات صورا عديدة، فبعض الجامعات والكليات المتخصصة تحاول أن تبني مناخا جامعيا ملتزما بالقيم والفضائل الخلقية يسهم في بنائه كل الأفراد من فئات البيئة الجامعية جميعها: الأساتذة والطلبة والإداريين. ومن الجامعات ما يقدم برنامجا متكاملا من المواد الإجبارية والاختيارية إضافة الى النشاطات العملية الموجه لتعزيز السلوك القيمي لدى الجامعات بطريقة مباشرة. ومنها أن الجامعة تدرس عادة عددا من المساقات في قضايا القيم والأخلاق سواء في أبعادها النظرية او العملية وينطبق ذلك على وجه التحديد على تخصصات الفلسفة والتعليم الديني وعلم الاجتماع وفي أحيان قليلة تطرح بعض الجامعات مادة اختيارية عامة في قضايا القيم والأخلاق يدرسها من شاء من الطلبة المهتمين بها. كما تطرح كثير من الجامعات في العالم العربي الاسلامي مادة في الثقافة الإسلامية تحتوي أحيانا على قدر كبير من المفاهيم والتوجيهات الأخلاقية، عندما تتخذ الجامعة قراراً بتدريس مادة معينة (مساق دراسي) في أي برنامج فإنها تفعل ذلك انطلاقا من قيمة معينة لهذا المساق، تقدرها الجامعة وتخصص لها متطلباتها من الوقت والمواد والأساتذة، ومن الطبيعي أن تأخذ

الجامعة عند اتخاذها هذا القرار بالاعتبار مصدر هذه القيمة ومحتواها ، ومواقف الأفراد والفئات ذوي التوجهات المختلفة منها إضافة الى النتائج المتوقعة من تعليمها. كما يتمتع الكائن البشري بقيم وأخلاق انسانية هي جزء من إنسانيته وتتمتع المجموعات البشرية بقيم ثقافية خاصة بها ، كذلك يتمتع العاملون في مهنية خاصة يتم اكتسابها عن طريق الدراسة والتدريب الذي يتلقاه. الفرد فلا يخلو برنامج دراسي يدرسه طالب الهندسة او القانون أو الطب أو التربية او المحاسبة او التمريض او أي مهنة اخرى من مادة دراسية عن أخلاقيات تلك المهنة ، أي المعايير واليم التي يجب ان يتحلى بها من يمارس هذه المهنة ويقدم للمجتمع الخدمات التي تقدمها المهنة على الوجه الأفضل ويعزز تعلم الفرد لأخلاقيات المهنة بعد الالتحاق بها عن طريق الضوابط التي تضعها النقابات والجمعيات المهنية لسلوك العاملين في هذه المهنة ، كما تضع الإجراءات التي تكفل التزام أعضاء المهنية بهذه الأخلاقيات، وتوفير فرصاً إضافية من التعليم والتدريب من خلال البرامج التي تعدمها هذه النقابات لمنتسبيها. لقد حصل تغير كبير في واقع التعليم العالي في معظم انحاء العالم فالتوسع الكمي والهائل وتحول الجامعة من مكان للعمل الى حقل للاستثمار سمح لأعداد كبيرة جدا من الطلبة ان يلتحقوا بالدراسة الجامعية وبالتالي حصل تغير كبير في نوعية الطلبة في الجامعات والى مدى اقل بقليل في نوعية الاساتذة الجامعيين. كما خضعت الجامعة الى ضغوط داخلية وخارجية للمسائلة. وهذه التحولات طرحت أسئلة حول ما إذا كانت معايير السلوك الأخلاقي بقيت مسألة مشتركة بين جميع المدرسين، كذلك طرحت أسئلة حول ما اذا كانت الأعراف والتقاليد والتوقعات السلوكية موضع قناعة مشتركة لدى الطلبة الجامعيين ولا شك في أن ذلك يجعل الجامعة في مواجهة تحديات أخلاقية حقيقية ونتيجة لهذه العوامل حصل تغير في بؤرة اهتمام التعليم العالي، فبدلا من القيم الداخلية التي ارتبطت بالدراسة والبحث في الجامعات في صورة البحث العلمي والفكري تحولت اهتمام الجامعة تحت تأثير هذه الضغوط الى القيم الخارجية التي تبحث عن نتائج اقتصادية في المقام الأول. ومع ذلك فإن بعض الجامعات أخذت تطور برنامج جديدة لتعليم الأخلاق، ليس من قبيل فرض نظام اعتقادي او ديني معين، بل من

باب إتاحة الفرصة للطلبة لكي يفكروا بوضوح في المسائل الأخلاقية وفي نتائج سلوكهم على أنفسهم وعلى غيرهم وتقوم بعض هذه البرامج على دراسة النماذج التاريخية والنصوص ذات القيمة المهمة، إضافة الى الخبرات التي يكتسبونها من النشاطات غير المنهجية مما يشجع التفكير الأخلاقي ويبلوره، ويعين على التفكير في المسائل والممارسات التي يعطونها قيمة عالية ويحترمونها ويطمحون الى أن يتصفوا بها. ومن الأمثلة برامج التربية الأخلاقية التي تقدمها الجامعات برنامج كينيان الأخلاقي في جامعة ديوك في ولاية نورث كارولانيا الأمريكية، ويعتمد البرنامج على تقديم مساقات في موضوعات الأخلاق في التخصصات المختلفة اعتباراً من السنة الجامعية الأولى، ويتيح المجال للمشاركة في نشاطات وخدمات التفكير اجتماعية تسمح بمحطات للتفكير حول انعكاسات ما يقوم به الطلبة على انفسهم وغيرهم.

يقصد بالمناخ الأخلاقي في الجامعة مجموعة العوامل الإدارية التي تحرص على ايجاد علاقات إنسانية إيجابية تسود بيئة الجامعة، ويشعر فيها أفراد المجتمع الجامعي من فئاته المختلفة بالرضا النفسي والدافعية للأداء الجيد والإنجاز المتميز، ويستمتعون بالانتماء لهذه البيئة الجامعية وبالتقيد بمتطلبات هذا الانتماء. وكل جامعة يسود فيها مناخ أخلاقي يميزها عن البيئات الاخرى في المجتمع وربما يميز كل جامعة عن غيرها ويتعرض المجتمع الجامعي بين الحين والآخر لهزات عنيفة سببها وقوع مشكلات أخلاقية معينة ترتبط بقضايا التدريس أو البحث العلمي وتنال بعض أساتذة الجامعة او بعض الطلبة. ومن أمثلتها عدم تحقيق العدالة والإنصاف لشخص معين أو لفئة معينة والتحيز أو التمييز. ضدها والسرقات العلمية، والغش في الامتحانات والتزوير في بيانات البحوث والتحريف في نتائجها، والفساد الإداري أو المالي. وقد وجدت بعض الدراسات أن المناخ الأخلاقي في الحرم الجامعي وسيلة مهمة جدا للاحتفاظ بالطلبة وعدم انتقالهم الى جامعات أخرى وذلك أمام التوسع الكبير في أعداد الجامعات والتنافس على استقطاب الطلبة فيها أو الاحتفاظ بهم، ولذلك تحرص الجامعات على توفير صور مختلفة من الحوافز لعلها أفضلها هو نوعية التعليم الذي تقدمه الجامعة، ونوعية المناخ العام الذي

يسود الجامعة ويكون عامل جذب للطلبة. ولهذا الغرض طور الباحثون أدوات مناسبة لقياس المناخ الأخلاقي. وفي الدراسة التي قامت بها LAURA SCHULTE وزملاؤها في جامعة نبراسكا ، استخدمت مقياسا يتكون من عدد كبير من الفقرات. وقد أصبحت فقرات المقياس المستعمل مؤشرات مهمة لتنبيه اعضاء هيئة التدريس والطلبة الى العوامل التي تؤثر سلبا على المناخ الأخلاقي في الجامعة حتى يتجنبوها ، وأن عليهم خلق بيئة تعلم إيجابية. وفي السياق نفسه بينت دراسة أخرى أن بيئة التعلم الجامعي التي تحرص على العلاقات الإنسانية الإيجابية توفر مناخا أخلاقيا يسهم في الاحتفاظ بالطلبة. كما كشفت دراسة ثالثة عن أن المناخ الأخلاقي في البيئة الجامعية يسهل النمو الأخلاقي في الاتجاه الايجابي من سنة إلى أخرى، وقد كثر الحديث عن دور الاستاذ الجامعي وإدارات الجامعة في إيجاد المناخ الأخلاقي والمحافظة عليه، لمعالجة الاتجاهات العدمية والعبثية والساخرة والساخطة في أوساط طلبة الجامعات، حيث وجد أن هذه الاتجاهات ناتجة في كثير من الأحيان عن حالات الإحباط التي يواجهها الطلبة، نتيجة بعض الممارسات التي يقوم بها بعض الأساتذة والإداريون، ويشعر فيها الطلبة بعدم الإنصاف أو العشوائية في المعاملة، الأمر الذي يشعرهم بالرغبة في التحرر من القيود وممارسة السلوك غير الأخلاقي، وعدم استنكار مواقف أولئك الذين يقومون بهذا السلوك.

ومع أن أهداف التعليم العالي تتوزع على عدد من فئات الأهداف: المعرفية والشخصية والاجتماعية والمدنية...، فإن أهداف التعليم العالي التي يتم التركيز عليها في الممارسة العملية للقياس والتقويم تقتصر غالباً على الجانب المعرفي، وتترك الأهداف الأخرى ليكون مصيرها الاهمال وقد نبهت بعض المراجع المتخصصة في التقويم التربوي الى ضرورة تطوير اختبارات متخصصة لأن: المزيد من الاختبارات المقننة يمكن أن تعطي بيانات عن نمو الطلبة في المجال الانفعالي الناتج عن التعليم الجامعي، وتلفت الانتباه الى مضامين هذا المجال وتؤكد أهميتها. وعلى كل حال فإن نتائج التعليم في مجال القيم لا تظهر بعد التعليم مباشرة وإنما تحتاج الى وقت قد يكون طويلا.

شعور أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تبني القيم

لقد وجد باحث ميداني درس موقع القيم في التعليم الجامعي بان اعضاء هيئة التدريس يعتبرون أن للقيم موقعا مهما في التعليم الجامعي ومع ذلك فثمة شعور بأن الموقع الأساسي للقيم هو في التعليم المدرسي، وان الطالب الجامعي يعد فردا ناضجا من الناحية القيمية، وموضوع الاهتمام بتنميته هو الجوانب الأخرى. ويظهر هذا الشعور لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية اكثر من غيرهم وربما يكون السبب في ذلك أنهم يهتمون بمرحلة التعليم المدرسي اكثر من غيرهم من أعضاء التدريس، إذ أن مهمتهم هي إعداد طلبة الجامعة لهذا النوع من التعليم على وجه الخصوص. ورغم التفاوت في رتب أهمية القيم المتضمنة في السؤال بأن جمَيع هذه القيم حصلت على تقدير مرتفع، وان كان من الواضح ان مفهوم القيم في الحياة الجامعية في رأي هيئة التدريس يتأثر بهاجس العلاقة مع الآخرين (الزملاء والأساتذة والعاملين والجنس الآخر)، أكثر من ارتباطه بالنضج الذاتي للطالب والمسؤولية الاجتماعية مجتمعة وتجاه نفسه وأسرته.

ويلاحظ أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس على الجوانب المتعلقة بأهمية الأساليب والطرق التي يمكن استخدامها لتنمية القيم هي تقديرات مرتفعة على جميع الأساليب والطرق الواردة في القائمة، ويكاد يجمع أعضاء هيئة التدريس على ان السلوك الشخصي لعضو هيئة التدريس المتوافق مع القيم الحميدة باعتباره أسوة وقدوة هو أهم طرق تنمية القيم في التعليم الجامعي. اما اقل الطرق أهمية في تنمية القيم في رأي أعضاء هيئة التدريس فكانت تخصص قراءات وواجبات تهتم بالجانب القيمي. وبالنسبة لدوافع الاهتمام بالقيم عند أعضاء هيئة التدريس فإنهم يكادون يجمعون على أن الدافع الديني هو أعلى الدوافع للاهتمام بقضايا القيم في التعليم الجامعي، ويلي ذلك في الأهمية السعادة النفسية التي تتحقق للفرد عند اهتمامه بالقيم، ثم النظر الى القيم باعتبارها فضائل في حد ذاتها.

من الواضح ان التشريعات الرسمية المتعلقة بأهداف التعليم الجامعي على المستويات القطرية والإقليمية والدولية تنص – ولو بدرجات متفاوتة – على ان للقيم موقعا

مهما في هذا التعليم. ويتناغم ذلك مع ما تفيده مراجعة الأدبيات المتخصصة بالأبعاد القيمية والأخلاقية للتعليم الجامعي، سواء الكتب المنهجية أو بحوث الدوريات العلمية وأعمال المؤتمرات ووثائق الجامعات، حيث تؤكد على ان البعد الأخلاقي مع عمل الجامعة كان دوما مصدر قوتها وإنتاجيتها، وان هذا البعد نفسه أصبح في العقود الأخيرة مصدر ضعفها وتدهورها. كذلك يمكن التأكد على أن المبدأ الذي قامت عليه الجامعة منذ نشأتها أن أستاذ الجامعة في حقيقة الأمر هو الجامعة، لكن الأستاذ هنا هو من يكون في خدمة رسالة الجامعة وليس الذي يسعى للحصول على مكانة خاصة لنفسه او لتحقيق منفعة ذاتية .

لقد ساهمت التوجهات الفكرية والنفسية التي ميزت العالم ما بعد الحداثية في اهتزاز المناخ القيمي الجامعي في معظم أنحاء العالم، فانتشرت ممارسات لم تكن مألوفة من قبل في البيئات الجامعية، مثل العدمية والعبثية ومشاعر السخرية والسخط، كما انتشرت ممارسات في بلدان العالم الثالث على وجه الخصوص، ممارسات عبرت عن حالات الإحباط وفقدان الأمل وضعف الدافعية للإنجاز، نتيجة ظروف التخلف الاجتماعي والاقتصادي والقهر السياسي وغياب الحريات. وقد تعمقت أسباب هذه الممارسات وهذه المشاعر نتيجة للتوسع الكبير في التعليم الجامعي وسيطرة مؤشرات الاستثمار، ومتطلبات السوق، مما انعكس في التغيرات الجذرية في طبيعة الجسم الطلابي وفي نوعية المدرسين، وجعل الجامعة في مواجهة تحديات قيمية حقيقية ومن هنا كثر الحديث عن دور الأستاذ الجامعي وإدارات الجامعة في إيجاد المناخ القيمي الإيجابي والمحافظة عليه، لمعالجة مثل هذه الاتجاهات في أوساط الطلبة. لقد أشارت الورقة الى عدد من البرامج الخاصة بتعليم القيم في الجامعات في بلدان مختلفة من العالم، كما أشارت الى أهمية تطوير أدوات قياس تفيد فقراتها في تحديد مؤشرات مهمة لتنبيه أعضاء هيئة التدريس والطلبة الى العوامل التي تؤثر إيجابا او سلبا على المناخ الأخلاقي في الجامعة، حتى تؤخذ بعض الاعتبار وحيث ان الحكمة ضالة المؤمن فإن الجامعات العربية والإسلامية مدعوة الى الشروع بمسح هذه التجارب والبرامج والاستفادة منها في

الوقت الذي نجد كثيرا من الجامعات في الغرب تقوم بمبادرات متعددة لتصحيح الخلل في المناخ القيمي فيها، وتوفير بدائل متعددة للتوجهات القيمية المختلفة في البيئة الجامعية نجد كثيرا من جامعاتنا لا ترى في التجربة الغربية إلا الصورة الأكاديمية الجافة الخالية من الروح فلا هي أخذت بالمبادئ الأخلاقية التي تقدمها الجامعة الغربية، المتمثلة في التنوع، وإيجاد البدائل وحرية الاختيار، واحترام الكرامة الإنسانية للمعلم والمعلم، ولا هي أبدعت الشخصية القومية والدينية التي تدعيها الأنظمة والتشريعات.

ومع كل ما نشر من أدبيات ازمة التعليم الجامعي في الغرب فإن بعض الدراسات تشير الى ان مشكلات التعليم الجامعي لا تنال عناية البحوث والدراسات والتغطية الإعلامية، كما تنال المشكلات التي تقع في مجال الأعمال والرعاية الطبية التي يتصل خطرها بحياة الناس في المجتمع العام، وربما يكون ذلك ناتجاً عن النظر إلى مشكلات الجامعة بوصفها مشكلات داخلية اقل إثارة من مشكلات المجالات الأخرى، وربما لأن الجامعات لا تزال تحتفظ بقدر من الاحترام والتقدير. ومع ذلك فإن القدر المتوافر من أدبيات أزمة التعليم الجامعي، وبخاصة في السنوات الأخيرة من القرن العشرين تثير الكثير من القلق، وبخاصة فيما يتعلق بتجليات الأزمة في العلاقة بين القوة والمعرفة، إذ لم تعد الجامعات المصدر الأساسي لإنتاج المعرفة ذات القيمة وتحديدها وإجازتها ونقلها، وبدلاً من ذلك فإن الفاعلية والكفاية أصبحتا المعيار الوحيد للحكم على قيمة المعرفة، فما هو حق وعدل ومهم أخلاقيا قد انحصر في ما هو فعال وقابل للتسويق ويمكن ترجمته إلى كميات من المعلومات، أن الاقتراض المعرفي والثقافي والفكري الذي يسير في اتجاه واحد من الجامعات الغربية نحو جامعات العالم العربي والإسلامي، لا يجعل جامعاتنا في منجى من التأثر المباشر بالأزمات التي تشهدها الجامعات الغربية، فضلا عن المصادر الذاتية المحلية لأزمات جامعاتنا، التي تعكس صور التبعية والتخلف في الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتنا مما يجعل أزمة جامعاتنا من طبيعة مزدوجة.

الفصل التاسع

الأسس والمبادئ الفلسفية
للمنهاج الدراسي في التعليم الجامعي

الفصل التاسع
الأسس والمبادئ الفلسفية
للمنهاج الدراسي في التعليم الجامعي

الإطار المفاهيمي العام للمنهج الدراسي

يهتم عالمنا في الوقت الحاضر اهتماماً كبيراً بالتربية، ويدرك اهميتها في بناء البشر وتحقيق اهدافه وآماله وحل مشكلاته. والمناهج هي الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل المجتمع. وهي وان كانت تهتدي بنتائج الابحاث العلمية والاتجاهات التربوية المعاصرة، إلا انها تنبثق من حاجات البيئة، ومتطلبات تنميتها، وتطلعات المجتمع الى حياة افضل في ضوء قيمه الإسلامية الاصيلة.

مفهوم المنهج:

المنهج اصلا هو جميع ما تقدمه المدرسة الى تلاميذها تحقيقا لرسالتها وأهدافها ووفق خطتها في تحقيق هذه الاهداف. ويعد هذا التعريف سليما ومقبولا منذ نشاة المدارس حتى اليوم. ولكن الذي اختلف هو اهداف التربية ذاتها، فقد اختلفت هذه الاهداف تبعا لما طرأ على التربية وفلسفتها وأهدافها وطرقها ووسائلها من التطور، وبذلك اختلف مفهوم المنهج ومحتواه من القديم الى الحديث، فظهر مفهومان متباينان للمنهج: احدهما: ضيق محدود يرجع تاريخه الى الوقت الذي كانت اهداف التربية محدودة قاصرة تركز على جانب المعلومات والمعرفة ولا تكاد تعرف جانبا سواه، والآخر: واسع، ظهر في الافق التربوي بسبب اتساع دائرة الاهداف التربوية وشمولها للجوانب الانفعالية والادائية بالإضافة الى الجانب المعرفي.

المفهوم الضيق للمنهج:

لقد كانت جهود المدرسة القديمة تتركز على المعرفة. بل لقد بلغ من اهتمام الناس بالمعرفة انهم كانوا يقدسونها. فهي من وجهة نظرهم اهم ثمرات الخبرة

الانسانية وتجارب البشر عبر القرون والاجيال. فلا عجب ان كان هم المدرسة القديمة محصورا في تزويد التلاميذ بالمعلومات ويرجع ذلك الى اهميتها من جهة، والى ان التربية القديمة لم تكن تعرف هدفاً سواها تسعى الى تحقيقه من جهة اخرى. وفي ظل هذه الاوضاع كانت المدرسة تحدد المواد او الموضوعات او المقررات الدراسية التي ينبغي ان يلم التلاميذ بها، ثم تؤلف لها الكتب ويتولاها المدرسون شرحاً، ويتولاها التلاميذ حفظا وتسميعا كما هو الحال في هذه الايام.

فالمنهج في ظل المدرسة التقليدية القديمة لم يكن يتضمن شيئاً سوى هذه المقررات الدراسية. ولقد اصبح مفهوم المنهج مختلطا بمفهوم هذه المقررات حتى بين العاملين في الميدان الدراسي. وبذلك اعتبر المنهج هو المقرر الدراسي. وذلك هو المفهوم الضيق للمنهج. لقد ترتب على الاخذ بهذا المفهوم الضيق للمنهج كثير من النتائج، وبخاصة فيما يتصل بوظيفة المدرسة وطريقة ادائها لهذه الوظيفة. فمن ذلك:

اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي:

اقتصرت وظيفة المدرسة على الاهتمام بالمعرفة وأهملت جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية بمعناها الشامل. فالمدرسة اذ كانت تركز على الجانب المعرفي، كانت تحاول تزويد التلاميذ بالمعلومات دون نظر الى الطريقة التي تقدم بها هذه المعلومات. وقد ترتب على ذلك في كثير من الاحيان ان التلاميذ كانوا يدرسون المادة ويحفظونها ولكنهم يبغضونها في الوقت نفسه. وبذلك فان صلتهم بما كانوا يدرسونه كانت صلة موقوتة تنتهي بانتهاء الدراسة وحصولهم على الشهادة. وبذلك فإنهم كانوا يرتدون الى الامية في مجال دراساتهم بعد فترة من الزمن بسبب النسيان من جهة وعدم القدرة على ملاحقة التطورات السريعة في مجال العلم والثقافة من جهة اخرى. كما ترتب على ذلك ايضا ان المعرفة التي كان التلاميذ يحصلونها كانت من النوع الهامد الميت الذي لا يغير نظرة الانسان الى نفسه او بيئته او حياته، ولا يعدل سلوك الانسان. فإذا تذكرنا ان التربية الحقة انما تستهدف تعديل سلوك الانسان في الاتجاهات المطلوبة، فإننا نستطيع ان نرى مدى اخفاق التربية التي تسير وفق هذا

المفهوم الضيق للمنهج في تحقيق رسالتها الكبرى وهي بناء الشخصية، وتوجيه السلوك، وبناء اجيال جديدة من البشر يقودون مسيرة الحياة.

العزلة بين المدرسة والحياة

لقد ادى الاخذ بهذا المفهوم الضيق للمنهج الى عزلة كبيرة بين المدرسة والحياة. فالمدرسة غارقة في اهتمامها بتحفيظ ما في الكتب من معلومات قلما ترتبط بحياة التلاميذ ارتباطاً وثيقاً. والمدرسة لا تعد للحياة بجميع ما تتطلبه من مهارات واتصالات وقدرة على تحمل المسؤوليات وحل المشكلات والمشاركة في مجالات التقدم والإنماء. وبذلك فان التلاميذ كانوا يخضعون لأسلوبين متباينين من اساليب التربية: احدهما: جاف نظري وهو الاسلوب المدرسي، والآخر: طبيعي يفيض بالحيوية والحركة والنشاط يقوم على اساس التفاعل والتعامل بين الفرد والبيئة والحياة، ولكنه يفتقر الى التنقية والتبسيط والشمولية والتوجيه، وذلك هو اسلوب الحياة.

اهمال الجوانب الادائية والعملية والتطبيقية:

ان المنهج في ظل مفهومة الضيق قد ركز على الجوانب النظرية واللفظية واتخذ الامتحانات بصورتها التقليدية وسيلة لتحديد ما اكتسبه الطلبة من المعرفة. وقد ادى كل ذلك الى اهمال النواحي العملية والتطبيقية. واقتصر تحصيل التلاميذ للمعرفة على ادنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الالي. اما المستويات العليا من المعرفة وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والإبداع، فلن تكن تدخل في نطاق اهداف المدرسة القديمة.

تقييد حرية العلم:

لقد ادى الاخذ بالمفهوم الضيق للمنهج الى تقييد حرية المدرس. ذلك انه لا يستطيع ان يتحرك إلا في مجال محدود، وهو مجال شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها.وبذلك اغلقت مجالات الاجتهاد والابتكار امامه. ذلك ان الاجتهاد والابتكار انما تتجلى في اروع صوره عندما تتعدد الاهداف وتتحدد صورها امام المعلم بحيث

يستطيع ان يبتكر الطرق والأساليب لتوجيه الميول، وتنمية المواهب والاستعدادات، ورعاية القدرات الابتكارية لدى الطلبة، وتدريبهم على المهارات المنشودة، والإسهام في تقويم شخصياتهم، وتوجيه سلوكهم وتحقيق اقصى امكاناتهم. وبكل ذلك فإننا نستطيع ان نرى كيف اخفقت المدرسة في ظل المفهوم الضيق للمنهج في اداء رسالتها نحو اعداد المواطنين للحياة بجميع واجباتها ومسؤولياتها وكيف ضربت على نفسها عزلة تحول بينها وبين الوفاء بمسؤولياتها في بناء الاجيال الصاعدة على اسس علمية سليمة.

المفهوم الواسع للمنهج:

يشتق المنهج مفهومه الواسع من النظرة الى وظيفة التربية. ولقد كانت وظيفة التربية قديما مقتصرة على تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات. وفي ظل هذه الوظيفة كان المنهج مرادفا للمقررات الدراسية. وقد اصبحت الوظيفة الاساسية للتربية اليوم هي العمل على تعديل السلوك وفق مطالب نمو الدارسين وحاجات المجتمع وفلسفة تربوية سليمة، عن طريق اعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها، وتحقيق نموه في الاتجاهات المناسبة.

ومن مسلمات التربية ان سلوك الانسان لا يمكن تعديله عن طريق تزويده بالعلم والمعرفة فحسب. فكم من عالم لا يعمل بعلمه، ولسنا في حاجة الى ضرب الامثلة بالمفارقة الكبيرة في كثير من الاحيان بين علم الانسان وعمله. فما العوامل التي توجه سلوك الانسان وتجعله يعمل وفق ما يعلم؟ انها عوامل متعددة منها ما هو نفسي، وما هو اجتماعي، وما هو روحي. وقد اغفلت التربية القديمة هذه العوامل على الرغم من اهميتها، لان اثارها المادية غير ملموسة او محسوسة. فهي تعمل من الداخل، وتتداخل مع بعضها البعض، وتؤدي في النهاية الى تكوين ميول وعادات، واتجاهات وقيم، وأنماط معينة من التفكير، تؤثر مجتمعة في سلوك الإنسان وتكسبه شخصيته المميزة وطباعه الخاصة. ولم تكن التربية القديمة على علم بجميع هذه المؤثرات وطرق الانتفاع بها، وأساليب تكوينها، وطرق قياس آثارها ولذلك فقد اهملتها. وإذا كان على التربية

ان تقوم بدورها في توجيه السلوك وبناء الشخصية، فمن واجباتها ألا يقتصر اهتمامها على تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات بل ينبغي ان تستهدف بالإضافة الى ذلك العناية بالباطن والعمل على تكوين الميول والاتجاهات والقيم والمهارات، وتوجيه اسلوب التفكير بما يساعد على تحقيق اقصى نمو للفرد، وأقصى تقدم ورفاهية للمجتمع.

وقد اثبتت الدراسات التربوية ان تحقيق ذلك لا يتوقف على ما يعرفه الطلبة وحسب، وإنما يتأثر بجانب كل ذلك بطريقة المدرس وشخصيته وأسلوب تعامله وما يقدمه من كتاب او يستخدمه من وسيلة او يهيئه من مناخ مناسب للتعلم. بل ان تحقيق رسالة التربية عل هذا النحو لا يقتصر على ما يحدث داخل الصف الدراسي، وإنما يتأثر بالإضافة الى ذلك ما يكتسبه التلاميذ خارج الصفوف، داخل المدرسة وخارجها. ونستطيع في ضوء ذلك ان نصل الى تحديد للمفهوم الواسع للمنهج فهو يتضمن جميع ما تقدمه المدرسة الى طلبتها تحقيقا لرسالتها الكبرى في بناء البشر ووفق اهداف تربوية محددة وخطة عملية سليمة ،بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وروحيا.

مكونات المنهج بمفهومه الواسع:

ان المنهج بمفهومه الواسع لا يقتصر على الموضوعات او المواد او المقررات الدراسية، فهو يتضمن ما يأتي:

المقررات الدراسية:

تعتبر المقررات الدراسية دعامة اساسية من دعامات المنهج. وإذا كانت التربية الحديثة تنادي بعدم الاقتصار في تحديد مفهوم المنهج على هذه المقررات، فان ذلك لا يعني انتقاصا من اهمية المعرفة والمعلومات. فهي ثمرة قيمة من ثمار الخبرة البشرية. وهي الاساس لكل تقدم ثقافي. وينبغي ان تنظم المقررات وفق اسس ومعايير تربوية لم تكن التربية القديمة تلقى بالا اليها. وفي مقدمة ذلك ان تكون وثيقة الصلة بحياة الطلبة ومستوياتهم ومطالب نموهم، بالمجتمع وحاجاته، والمعرفة وتطورها، والبيئة وحاجاتها.

ولقد تقدمت التربية في بناء المقررات تقدما كبيرا حتى اصبح بنائها فناً هندسياً رائعاً، يمارسه المختصون ويخضعونه للتجربة والمراجعة المستمرة.

الكتب والمراجع:

تعتبر الكتب المدرسية ترجمة للمقررات. وهي تؤثر في عمل المدرس والطالب والمنهج بجميع مكوناته. لذلك ينبغي ان يعتني بتأليف هذه الكتب بحيث يتوافر فيها التدرج والترابط والتكامل، بحيث تكون مناسبة لمستوى التلاميذ، ومحققة للربط الوثيق بين الدراسة والحياة، وداعية لتحقيق كل الاهداف التربوية ومعينة على ذلك. ولا يقتصر الامر على الكتب المدرسية، فهنالك المراجع التي يرجع اليها الطلبة، وما تتضمنه من موسوعات مناسبة وصحف ومجلات وكتيبات ولقد اصبحت المكتبة ركنا اساسيا من اركان المنهج بمفهومه الواسع.

الوسائل التعليمية:

لقد تقدمت تكنولوجيا التربية تقدما كبيرا، وتقدم تبعا لذلك ميدان الوسائل التعليمية. ويلعب التلفيزيون التعليمي والأقمار الاصطناعية والإذاعة التعليمية والسينما وأجهزة العرض الحديثة والصور والنماذج والعينات وآلات التعليم وغيرها – دوراً كبيراً في العمل على تهيئة مواقف الخبرة المناسبة امام الطلبة والتغلب على جميع المشكلات التي تتصل بالزمان والمكان والوفرة والحجم وغير ذلك من الامور التي كانت تعتبر معوقات في سبيل دراسة البيئة بجميع مكوناتها وأبعادها.

النشاطات:

يقوم المنهج الحديث على اساس نشاط التلاميذ وايجابيتهم ومشاركتهم في جميع الامور. ولقد تحول عمل المعلم في ظل هذا المفهوم الى مرشد وموجه ومهيأ للظروف المناسبة امام التلاميذ لكي ينشطوا ويشاركوا في تحقيق جميع الاهداف المرجوة. والنشاط لا يقتصر على ما يمارسه الطلبة خارج الصفوف من نشاطات ترويحية او ثقافية، ولكنه هو الاساس الذي ينبغي ان تقوم عليه كل دراسة. فعن طريق هذا

النشاط يكتسب الطلبة المعلومات والميول والاتجاهات والقيم والمهارات، وعن طريقه يتعدل اسلوب تفكيرهم وتوضع اساسيات بناء شخصياتهم.

الامتحانات واساليب التقويم:

لقد اصبحت الامتحانات قوة ضابطة توجه عمل كل من المعلم والطالب. وبذلك اكتسبت الامتحانات وأساليب التقويم اهمية كبيرة من الحقل التربوي. فإذا ساءت الامتحانات ساءت التربية، وإذا صلحت كان ذلك وسيلة لإصلاح المنهج والتربية. ولقد تقدمت اساليب الامتحانات والتقويم تقدماً كبيراً في الوقت الحاضر. فأصبح التقويم ملازما للعملية التعليمية، وله وظيفة تشخيصية وعلاجية تعين عل تصحيح مسارها. كما يتسم التقويم في الوقت الحالي بالشمولية والموضوعية والتنوع، بحيث يكون معينا على اكتشاف المواهب والاستعدادات والتحصيل والقدرات، ومدى ما حققته المدرسة من اهداف التربية.

طريقة التدريس:

لطريقة التدريس اثر كبير في تحقيق اهداف التربية وينبغي ان نتذكر هنا ان المعلم لا يعلم بمادته وحسب، وإنما يعلم بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقته مع تلاميذه وما يضربه لهم من قدوة حسنة ومثل اعلى ولا يستطيع التلميذ ان يستفيد من معلم لا يكن له المحبة والتقدير والاحترام. ومن هنا تظهر اهمية المعلم كركن اساسي من اركان المنهج. ولذلك تهتم الدول الناهضة بأساليب اعداد المعلمين وتدريبهم وتوجيههم وتهيئة الفرص المناسبة لتحقيق نموهم المهني المستديم، والعمل على حل مشكلاتهم والارتفاع بمستواهم.

المرافق والمباني والمعدات:

تلعب المرافق والمباني والمعدات دورا اساسيا في تهيئة المناخ التربوي المناسب امام الطلبة لكي يتعلموا وتنمو شخصياتهم. اذا كانت التربية الحديثة تقوم على اساس ايجابية التلاميذ ونشاطاتهم ومشاركاتهم في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم –

فان كل ذلك يتطلب ان تكون المباني والمرافق المدرسية بشكل يساعد على تحقيق هذه الغايات. والمدرسة ذات الحجرات المناسبة والملاعب الفسيحة، والمختبرات الوافية، والجو المكيف واللمسات الفنية الرائعة، والمواصلات اليسيرة الهينة تحبب المناخ المدرسي الى طلابها، وتشدهم إليها وتيسر اداء المدرسة لرسالتها، وتزيد من اعتزاز الطلبة بها وولائهم لها.

المنهج (نظام)

ان مصطلح (نظام) من المصطلحات الحديثة في التربية. وقد استعارت التربية هذا المصطلح من العلوم البيولوجية التي تهتم بدراسة النظم والأجهزة التي يتكون منها جسم الكائن الحي، ويطلق على كل منها اسم (جهاز) او (نظام) System فهنالك النظام الهضمي والنظام الدوري والنظام التنفسي والنظام الاخراجي والنظام العصبي وغيرها من الاجهزة والنظم داخل جسم الانسان وغيره من الكائنات الحية. والأساس من مصطلح النظام انه يتكون من مجموعة من الاجزاء او المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا وثيقا بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به. فالجهاز الدوري الدموي على سبيل المثال لا يتكون القلب والأوردة والشرايين فحسب، وإنما يكون نظاما بقدر ما بين هذه المكونات من علاقات وثيقة تمكن الجهاز او النظام من اداء وظيفته عل اتم وجه ممكن. وهنالك مستويات للنظم. فكل نظام او جهاز من اجهزة الجسم يكون نظاما في ذاته، وهو في نفس الوقت جزء من نظام اكبر هو جسم الانسان. فجسم الانسان على هذا النحو يتضمن مجموعة من الاجهزة المتساندة المتعاونة التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤدي وظائف الحياة. والإنسان نفسه جزء من نظام اكبر هو المجتمع. والمجتمع جزء من نظام اكبر هو البيئة او الكون الذي تترابط مكوناته وتتحد مساراته.

وتطبيق فكرة النظام في ميدان المناهج تجعلنا ننظر الى المنهج على انه بجميع مكوناته (نظام). وبمقتضى ذلك فان جميع المكونات التي اشرنا اليها لا ينفصل بعضها عن بعض. فهي تعمل ككل متكامل، بحيث لا نفصل المقررات في المنهج عن

طـرق التـدريس او النـشاطات او الوسـائل او اسـاليب التقـويم او العلاقـات او المبـاني والمرافق والمعدات. والمنهج كنظام يدخل كمكون اساسي في نظام اكبر هم التربية والتعليم على مستوى الدولة والمجتمع. والتربية جزء من نظام اكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع وفي درايتنا لكل نظام ينبغي ان نركز الانتباه على ثلاثة امور اساسية اولها: مكونـات هـذا النظـام، وثانيهـا: الـصلات الوطيـدة الـتي تـربط بـين مكونـات هـذا المجتمـع، وثالثهـا العوامـل الخارجيـة الـتي تـؤثر في هـذا النظـام وتربطـه بغيـره مـن الـنظم الاخرى في اطار نظام اكثر اتساعا وشمولا.

وهـكـذا يتضح لنا ان نظرتنا الى المنهج في ظل فلسفة النظم تتطلب منا ان نحدد مكوناته وعلاقاتها. وقد حاولنا ان نتناول مكونات المنهج فيما اسلفناه. ويقتضي ذلك في بنـاء المنـاهج وتنفيـذها وتقويمهـا وتطويرهـا ، ان تكـون نظرتنـا الى المنهج باستمرار نظرة كلية شاملة. وقد اخفقت كثير من الجهود التي بذلت في مجال تطوير المناهج وتحسينها بسبب النظرة الكلية المفككة الى مكونات المنهج. لذلك ينبغي ان يكون بنـاء المنـاهج وتطويرهـا بحيـث يـسير علـى جميـع المحـاور في جميـع الاتجاهـات في وقـت واحد ، وإلا فان النتائج التي تتحقق عن طريق الاصلاحات الجزئية سوف تكون ضئيلة ومخيبـة للآمـال. كمـا يقتـضي الاخـذ بمبـدأ النظـام في مجـال التربيـة ان نحـدد جميـع العوامـل الـتي تـؤثر في المـنهج. فـالمنهج يتـأثر بعوامـل كـثيرة تـؤثر في محتـواه وفلـسفته وأسلوب تنفيذه. فما العوامل التي تؤثر في المنهج؟

العوامل المؤثرة في المنهج

يتأثر المنهج بعدد كبير من العوامل والمؤثرات الخارجية. وفي مقدمة هـذه العوامـل ما يأتي:

أولاً: العوامل الفلسفية:

يتأثر المنهج بمفهومنا عن الطبيعة البشرية والفلسفة التربوية التي نأخذ بها ونسير علـى هـداها. فعنـدما كـان المربـون يأخـذون بفلسفة (افلاطـون) الـتي كانـت تنظـر الى

الانسان على انه ينكون من عنصرين اساسيين ليس بينهما صلة او ارتباط هما العقل والجسم، وكانت التربية والمنهج يهتمان بكل ما هو عقلي ويهملان كل ما هو جسمي او عملي، والتربية التي تنظر الى الطبيعة البشرية على انها شريرة تحاول ان تضع منهجا يقوم على اساس التكفير عن الخطايا والسيئات ومحاربة النفس الامارة بالسوء. اما التربية التي تنظر الى الطبيعة البشرية على انها خيرة، فتبني منهجا على اساس البعد عم المجتمع وشروره، وإتاحة الفرصة امام النفس الخيرة الطيبة لكي تتفتح وتحقق امكاناتها الكامنة وطبيعتها النقية. وفي ظل الفلسفة التربوية الحديثة يتجه الاهتمام الى كل من الفرد والمجتمع وتستهدف المناهج مساعدة التلاميذ على اكتساب الخبرة التي تحقق اقصى نمو للفرد، واقصى تقدم ممكن للمجتمع.

ثانياً: العوامل الاجتماعية:

تقوم المدرسة في خدمة المجتمع، فهو الذي أنشاها وهو الذي ينفق عليها. وهو يتخذها وسيلته الاولى لبناء الاجيال المقبلة، والاضطلاع بالواجبات والمسؤوليات، وتحقيق الامال وحل المشكلات. وعلى ذلك فان من حق المجتمع على المدرسة ان تسير في ركابه، وان تكون خير عون له على تحقيق فلسفته وامالـه. ومع كل ذلك فان للمدرسة دورا اساسيا في تطوير المجتمع وتحقيق تقدمه الدائم وتنميته الشاملة المستمرة. فللمنهج وظيفة في المحافظة على التراث، ووظيفة في التحديث والتطوير وتتأثر المدرسة بالمجتمع على جميع مستوياته، فهي تتأثر بالبيت الذي هو الخلية الأولى في المجتمع، كما تتأثر بجميع المؤسسات الاعلامية والثقافية والإنتاجية. كما تتأثر بفلسفة المجتمع واهدافه وخططه نحو حياة افضل. ولكل ذلك ينبغي ان يكون المنهج وثيق الصلة بالمجتمع. ويتطلب ذلك ما يأتي:

- تحليل نشاطات المجتمع في جميع المجالات الدينية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والإنتاجية وغيرها، وذلك للاهتداء بجميع هذه الامور في بناء المناهج والوصول بها الى اعلى المستويات في خدمة المجتمع.

- اجراء دراسات علمية لكل ما يسود المجتمع من عادات وتقاليد وأفكار وقيم وغيرها. وذلك بقصد مراجعتها مراجعة علمية في ضوء اهدافنا ومعايير تقدمنا. وذلك ابقاء على الصالح منها، والعمل على دعمه وتعزيزه، وتخلصنا من كل ما هو ضار او منحرف.

تحديد فلسفة المجتمع وقيمه آماله:

وذلك للاهتداء بها في تخطيط المناهج وتنفيذها، والعمل الدائم على إعداد المواطنين لكي يسهموا في تحقيق النافع منها وليكونوا من وسائل التطوير وأدواته نحو الأفضل.

توثيق صلة المدرسة بالمجتمع:

وذلك توحيدا للأهداف والأساليب والخطط حتى لا يكون في تعارضها ما يؤدي إلى آثارها، ويساعد على تكوين الصراعات الداخلية في نفوس الدارسين.

اعتبار المجتمع مدرسة كبرى:

ويتطلب ذلك الاستعانة بجميع الإمكانات المتاحة فيه لدعم رسالة المدرسة والسعي الدائم نحو تحقيق أهدافها.

ثالثاً: العوامل النفسية:

لقد تقدمت الدراسات النفسية تقدما كبيرا في الوقت الحاضر، فكشفت لنا عن مطالب نمو الدارسين في كل مرحلة، وطرق اكتسابهم للخبرة. ودوافعهم وإغراضهم وميولهم واتجاهاتم، وما بينهم من فروق فردية، وما يتعرضون له من انحرافات أو صراعات تشتت جهودهم وتمزق طاقتهم ولا بد أن تستفيد المناهج من جميع الدارسات النفسية، بحيث تهيئ أمام التلاميذ أفضل الظرف لتحقيق ذواتهم وبلوغ أقصى إمكاناتهم، ولمساعدتهم لبذل أقصى الجهود في خدمة المجتمع وتحقيق رفاهيته.

رابعاً: خصائص العصر:

لخصائص العصر أهمية كبيرة في بناء المناهج وتطويرها. ومن أهم سمات العصر أنه عصر العلوم والتكنولوجيا، وهو عصر التفجير المعرفي الكبير والتغير الثقافي السريع. وهو عصر المزاوجة بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق. وهو عصر المواصلات السريعة والانتشار الثقافي الخاطف. ويقتضي مراعاة ذلك في ميدان المناهج ما يأتي:

- الاهتمام بالعلوم مادة وطريقة، والعمل على تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلبة.
- الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية في الحياة.
- الاهتمام بالحاضر في بناء المستقبل، على أن نأخذ من الماضي جميع ما يعين إثراء الحاضر وحسن التخطيط لما هو آت وذلك بدلا من تركيز الدراسة على الماضي كما كانت عليه الحال في الدراسات والمناهج القديمة.
- العناية باسلوب التفكير العلمي الناقد البناء، لكي نحمي الموطنين من آثار الدعاية والإعلان، ولكي نزيد من قدرتهم على التمييز بين الغث والثمين.
- الاهتمام بإعداد المواطنين لعصر التفجير المعرفي والثقافة المتغيرة ومساعدة المواطنين على اكتساب مهارات التعليم الذاتي تحقيقا لأهداف التعلم مدى الحياة.

المنهج وفلسفة التربية

لابد ان يستند المنهج بصورة صريحة او ضمنية الى فلسفة تربوية تساعد على رسم اطاره وتحديد اهدافه، ووضع خطته وبنائه وتنفيذه وتقويمه وتطويره. وفي غياب هذه الفلسفة قد تتضارب الاهداف، وتتصارع الاتجاهات وتتباين السبل وتضل التربية الطريق. وقد اختلفت الفلسفات التي نشأت المناهج في ظلها. واختلفت تبعاً لذلك مكونات المناهج وطريقها وأساليبها.

فالفلسفة اليونانية التي كانت تنظر الى الانسان عى انه يتكون من جسم وعقل، كانت تعلي من شأن كل ما هو عقلي، وتقلل من شأن كل ما هو جسمي او عملي. وفي ظل هذه الفلسفة تركزت عناية التربية على الدراسات الفلسفية الرياضية لكي تكون وسيلة تعرف العناصر الممتازة من المجتمع من جهة، وتغذية عقولها وتنميتها من جهة اخرى. اما المهن والأعمال اليدوية فكانت من اختصاص الفئات غير الممتازة من ابناء الشعب، يتعلمونها بالممارسة والتقليد في مجالات العمل خارج جدران المدرسة. والفلسفة التي كانت تتصور عقل الانسان على انه صحيفة بيضاء يخط عليها المربي ما يشاء، افسحت المجال لدراسات تناسب حاجات الدارسين ولا مستويات نضجهم. واعتبرت العاجزين عن متابعة هذه الدراسات حثالة ينبغي ان تتخلص المدرسة منها.

والفلسفة الطبيعية التي كانت تؤمن بأن الله قد خلق الانسان على صورته، متضمناً كل عناصر الخير – كانت تتطلب من التربية ان تبعد الطفل عن المجتم وشروره؛ لكي تتفتح مواهبه واستعداداته كما تتفتح الزهرة في البستان. ونظرية الملكات، كانت تنظر الى العقل على انه يتكون من مجموعة من الملكات كالذاكرة والتخيل التصور والملاحظة والانتباه والتفكير. وكل ملكة من هذه الملكات تتناول جميع ما يحمل اسمها وينطوي تحت لوائها. فالذاكرة مثلاً تتضمن تذكر الارقام والألفاظ والألوان والصور وجميع ما يمكن ان يخضع لعملية التذكرة. ووظيفة التربية في ظل هذه النظرية تخصص في العمل على تدريب الملكات. وتدريب هذه الملكات انما يتم بالمران والتكرار والممارسة، فإذا دربت الملكة صارت قادرة على كل شيء، وعمها التحسين في جميع ارجائها. مثلها في ذلك كمثل من يدرب عضلاته بحمل الحديد فتقوى على حمل جميع الاثقال. وقد ادى استخدام هذه النظرية في ميدان المناهج الى تكدسه بدراسات عقيمة ثقيلة على النفس بحجة انها تقوي الملكات. وكم عانت مدارس القرون الوسطى من اللغة اللاتينية القديمة التي تشبث بها اصحابها ووجدوا من نظرية الملكات مبررا لاستمرارها في المدارس.

على الرغم من جفافها وعدم استخدامها، بحجة انها تقوي الملكات. وقد تبين فيما بعد عدم سلامة الاساس الذي قامت عليه فكرة الملكات، وتبين تجريبياً ان اثر التدريب لا ينتقل من موقف اى موقف إلا بقدر محدود وبشروط معينة لا مجال للخوض هنا في تفاصيلها. فإذا نظرنا الى المناهج السائدة في مدارسنا، فإننا نلاحظ انها تنظر الى المعرفة كأنها الهدف الوحيد الذي ينبغي ان تعمل المدارس على تحقيقه. وهي تكاد تحدد وظيفة المدرسة في انها صب المعرفة في العقول صباً فالمعلم يشرح والطالب يحفظ، وقد قامت في ظل هذا التصور طريقة التحفيظ والتسميع. وليس نظام الصف المعتاد في مدارسنا بمقاعده المصفوفة، ومكان المعلم وسبورته، والبعد عن جو النشاط والعمل والمشاركة والتفكير، الا بعض النتائج السيئة لهذه الفلسفة العقيمة التي شوهت وجه التربية ومسخت وظيفتها، وأساءت الى الاجيال التي تعدها للحياة.

وقد ظهرت الفلسفة جديدة تسمى الخبرة، وتقوم على أساس ان الانسان لا يتعلم إلا نتيجة التفاعل المستمر بينه وبين بيئته. فماذا يقصد بالخبرة ؟ وماذا يتعلم الإنسان منها ؟ وماذا يمكن عمله للاستفادة من خصائصها ؟

المنهج والخبرة:

لقد قام المنهج القديم على أساس الاهتمام بالمعرفة بوصفها خلاصة خبرة الاجيال السابقة، والتراث الذي ينبغي ان نحافظ عليه ونقدمه الى الصغار لكي يكون خير عون لهم على مواجهة الحياة. ويدور نشاط المدرسة القديمة حول المعرفة فهي لُحمته وسداه. فالمدرس لا يقدم إلا المعرفة شرحاً وتوضيحاً وتحفيظاً وتسميعاً والطلبة ليس لهم من عمل إلا تحصيل المعرفة انتباهاً وقراءة وكتابة وحفظاً وامتحاناً. وبذلك تحولت المدارس الى الدراسات النظرية والكلامية. وأهملت مواقف الحياة. وقد قامت فلسفة جديدة في الميدان التربوي تنادي بان تكون الخبرة الوظيفية هي المحور الذي يدور حوله المنهج.

فماذا يقصد بالخبرة؟ وما الفرق بينها وبين المعرفة؟ وكيف يكتسب الانسان الخبرة؟ وما خصائص الخبرة المربية؟ وكيف نستفيد من دراسة هذه الخصائص في بناء

المناهج وتطويرها؟ ان الخبرة هي التجربة الحية التي يعيشها الانسان في مواقف حياته المتعددة اما المعرفة فهي مجرد الاحاطة بالمعلومات التي يكتسبها الانسان حول امور حياته ومكوناتها. والمعرفة تُستقى من مصادر متعددة، فقد يكتسبها الانسان من تجربة يمر فيها، كما قد يكتسبها سمعاً او قراءة. والمعرفة تتناول العقل والذاكرة، اما لخبرة فيعيشها الانسان بجسمه وحواسه وعقله ونفسه. وفيما يلي تفصيل ذلك:

اكتساب الخبرة

يكتسب الانسان الخبرة في مواقف حياته المستمرة المتعددة، نتيجة للتفاعل الدائم بينه وبين بيئته. ونقصد بالبيئة هنا جميع مكوناتها سواء منها المكونات المادية او الاجتماعية او العقلية او النفسية التي تحيط بالإنسان وتؤثر فيه ويتأثر بها. والإنسان في تفاعل مستمر مع بيئته. فهو جزء منها. وعليها تتوقف حياته فهو يستمد جميع مقوماتها. والتفاعل بين الانسان وبيئته مستمر لا ينتهي إلا بنهاية حياته. بل ان يستمر من الناحية المادية بعد نهاية حياته، ولكنه لا يدخل في اطار خبرته. فماذا يدفع الانسان الى هذا التفاعل مع بيئته؟ وماذا يكتسب الانسان نتيجة لهذا التفاعل؟

الخبرة والدوافع

ان الانسان مدفوع بطبيعته نحو التفاعل مع بيئته. وحاجات الانسان هي التي تدفعه دائماً نحو هذا التفاعل؛ اشباعاً لهذه الحاجات التي لا تقوم حياته إلا بها، والتي لا يمكن إشباعها من هذه البيئة. فالإنسان لديه حاجات متعددة. منها ما هو بيولوجي يتصل بجسمه ومطالب نمو الجسم مثل الحاجة الى الطعام والشراب والتنفس والإخراج والتكاثر. ومنها ما هو عقلي مثل حاجته الى استطلاع الظواهر ومعرفة الاسباب والنتائج وإدراك العلاقات وابتكار الحلول. ومنها ما هو نفسي مثل حاجة الانسان الى الامن والثقة في النفس واثبات الذات والاستقلال وإحراز النجاح. ومنها ما هو اجتماعي مثل حاجة الانسان الى الاجتماع مع الناس والتعامل معهم والاستئناس بهم والانتماء الى جماعة معينة او جماعات منهم. ومنها ما هو روحي كحاجة الانسان الى الالتجاء الى خالقه والتوكل عليه والاطمئنان الى جنابه والعبودية له. وعندما يكون الانسان تحت

وطأة حاجة من هذه الحاجات، فانه يشعر برغبة قوية في العمل على اشباعها. ويصيبه قلق، فلا يهدأ ولا يستقر حتى يتم اشباع هذه الحاجة. فإذا جاع الانسان او عطش على سبيل المثال، فان حاجته الى الطعام او الشراب تدفعه نحو التفاعل مع البيئة سعياً وراء اشباع هذه الحاجة. فهو يبذل جهداً، ويفكر، ويحاول، ويجرب، ويبحث، حتى يعثر على ضالته المنشودة، ويشبع حاجته الملحة. وعندئذ يستقر جسمياً وعقلياً ونفسياً.

فالطفل الصغير اذا اصابه الجوع او العطش تبدو عليه مظاهر القلق، ويجرب كثيراً من الاشياء بوضعها في فمه حتى يشبع او يروى. والإنسان في كل موقف من مواقف الخبرة، يواجهه بجسمه وعقله ونفسه. ففي موقف الخوف او الغضب على سبيل المثال، نرى ان المواجهه الجسمية لهذا الموقف تتضمن ادراكاً حاسياً وافرازاً داخلياً تقوم به بعض الغدد الصماء التي تفرز الهرومنات التي تؤثر على عضلات الجسم وسائر اجهزته وفي مقدمتها الجهاز الدوري والجهاز التنفسي والجهاز الهضمي. وباختصار فان الانسان يواجه الموقف الجديد بكل جسمه واجهزته، وان كانت شدة التفاعل والاستجابة تختلف من موقف الى موقف. ام المواجهة العقلية لهذا الموقف فإنها تتوقف على رصيد الخبرة السابقة لدى الانسان. فهو يعيد تنظيم خبرته السابقة ويحاول ان يستنبط من العلاقات بينها ما يعينه على مواجهة هذا الموقف والتكيف له وحل مشكلاته فهو يفكر ويكتشف، ويبتكر من الحلول ما يعينه على حسن مواجهة الموقف. اما من الناحية النفسية فهو يشعر في بداية الموقف بالقلق او الخوف او الغضب او ما يثيره الموقف في نفسه من انفعالات شتى. ويستمر الانسان في محاولاته حتى ينتهي الموقف بالفشل او النجاح. والفشل يصحبه شعور بعدم الراحة او عدم الرضا. اما النجاح فيصحبه شعور بالرضا والارتياح، مما يؤدي الى تعزيز نتائج الخبرة وتدعيم آثارها وإضافة جديد الى رصيد الخبرة السابقة يعين على مواجهة المواقف الجديدة وذلك هو التعلم وهو ما نقصد اليه عندما نتحدث عن اكتساب الخبرة.

جوانب الخبرة

لقد ذهب رجال التربية يصنفون جوانب الخبرة وثمارها. فهم يتحدثون عن الجوانب المعرفية، والجوانب الوجدانية الأدائية التي تتصل بالمهارات والأداء. ومهما

يكن من أمر هذه الجوانب فإنه ينبغي أن نعلم أنها كل متكامل لا ينفصل بعضها عن بعض فكل جانب منها يؤثر في غيره ويتأثر به. ولا يمكن تناولها منفصلة بعضها عن بعض إلا على سبيل التوضيح والتبسيط. ونستطيع أن نلخص جوانب الخبرة فيما يلي:

1) **جانب المعرفة والمعلومات**

تعد المعرفة من أظهر جوانب الخبرة. وقد أهتم الإنسان بها منذ زمن بعيد، لسهولة وصفها ومشاهدة نتأجها. فالإنسان في كل موقف من مواقف خبراته يتعلم بعض الامور عن خصائص الأشياء التي تعامل معها. فهو يعرف أولوانها وأحجامها، وخصائصها وتفاعلاتها وآثارها وقد ازدادت حصيلة الإنسان من الجانب المعرفي عبر العصور والأجيال وتمكن الإنسان بابتكار اللغة ووسائل تسجيلها من السيطرة عل الجانب المعرفي من مجالات ثقافته، فركز عليه جهده، وسجله وصنفه ونظمه وقسمة الى مجالات متخصصة للعلوم والاجتماعات والرياضيات والفنون وغيرها ولا يزال الإنسان يقسم كل مجال من هذه المجالات الى أفرع تزداد دقة وعمقا مع الزمن، حتى أصبحت شجرة المعرفة باسقة، تضرب جذورها في الأرض، وتمتد فروعها في السماء ونعيش اليوم عصر التفجير المعرفي، والذي يواجهنا في مجال المناهج بكثير من المشكلات ومن أهمها: ماذا نقدم للتلاميذ؟ وماذا نترك؟ وكيف نقدمها؟ وكيف ننتفع بها الى أقصى حد ممكن في تحقق نمو الفرد ورفاهية المجتمع؟ وقد بلغ من اهتمام التربية بالجانب المعرفي من الخبرة، أن ركزت عليه وحدة دون سائر الجوانب، حتى تحول المنهج الى عملية تحصيل للمعرفة، واقتصرت وظيفتة على تقديم المقررات الدراسية. ونسيت التربية في غمرة اهتمامها بالجانب المعرفي الجوانب الأخرى من الخبرة على الرغم من أهميتها البالغة ولعل ذلك يوضح لنا الفرق بين المعرفة والخبرة فالمعرفة جانب من جوانب الخبرة. والخبرة أكثر شمولاً وعمقاً واتساعاً.

2) **جانب المهارات**

أن الإنسان في كل موقف من مواقف خبرته، يقوم بمحأولأت متعددة لإشباع حاجاته في هذا الموقف. وسواء أنتهت هذه المحأولأت بالنجاح. أو الفشل فإنه يتعرف

خصائص والمجالات الناجحة ويميل الى تكرارها وعندما تتكرر مواقف الخبرة يكتسب الإنسان مهارة في الاداء. والمهارة هي الأداء المتقن الاقتصادي القائم على الفهم وحسن التصرف. وما استخدام اللغة ومعاملة الناس، وتناول الطعام والشراب، وأداء الأعمال الفنية، وممارسة أمور حياتنا اليومية، والتي تصبح الحياة بدونها عبئا لا يطاق. وتهم المدارس حاليا بتهيئة المواقف المناسبة أمام التلاميذ لاكتساب المهارات المناسبة.

3) الميول والاتجاهات

إذا قام الإنسان بعمل، إشباعا لحاجاته، فإن هذا العمل ينتهي بالفشل أو النجاح. وعندما ينتهي العمل بالنجاح فإن الانسان يميل الى تكراره. فالنجاح يعزز المحأولاًت الناجحة والفشل يصرف الإنسان عن المحأولاًت الفاشلة. وبكل ذلك يكتسب الإنسان ميلا نحو بعض الأمور التي يصاحبها الرضى والارتياح، وميلاً عن بعض الأمور التي يصاحبها الفشل وبذلك تتكون الميول بشقيها الإيجابي والسلبي. والميول لها قوة دافعة. فهي تدفع الإنسان نحو بعض الأشياء او تبعده عنها. وتهتم التربية الحديثة بتمية الميول وتوجيهها.

4) الاتجاهات والقيم

يقصد بالاتجاهات المواقف التي يتخذها الإنسان نحو مكونات بيئته، سواء أكانت هذه المكونات مادية أو معنوية، فيه تمثل وجهة نظرة نحوها وموقفه منها ونظرته إليها وفكرته عنها. والقيم هي المبادئ الجماعية التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها. وتراثنا العربي والإسلامي غني بقيمه الأصيلة السامية نحو العلم والصبر والشجاعة والعطاء والتضحية والفداء. وللاتجاهات والقيم أهميتها التربوية العظمى، فهي التي توجه السلوك وتكسبه نوعاً من الثبات، وتحدد الغايات.

5) التفكير

أن الإنسان يواجه كل موقف من الوقف الجديدة برصيد خبرته وتجاربه السابقة. ولكنه يحاول تنظيمها وإدراك علاقات جديدة بينها، ويضيف إليها فيزيدها عمقا

واتساعا، وهو في كل ذلك يفكر وينظم ويبتكر حلولا جديدة للمشكلات وأساليب جديدة للتكيف. فالتفكير بذلك هو الأساس الذي يقوم عليه اكتساب الخبرة، وهو في الوقت ذاته وسيلتنا للانتفاع بها. ولذلك فإن التفكير يعد عنصرا أساسيا من عناصر الخبرة وهو الذي يميز الإنسان عن غيره من سائر الحيوانات. وهو أساس ثقافتنا المعاصرة ووسيلة تنميتها وتطويرها. لذلك تهتم التربية الحديثة بتدريب الطلبة على التفكير العلمي وتعمل على تنمية القدرات الابتكارية لدى الدارسين. وإذا تجردت التربية عن اهتمامها بالتفكير، ضعف شأنها وأخفقت في أداء رسالتها الكبرى.

خصائص الخبرة المربية

لكي نستفيد من دارسة الخبرة في بناء المناهج، فلا بد لنا من تحديد خصائصها وتتلخص خصائص الخبرة فيما يلي:

1) **تقوم الخبرة على أساس التفاعل**

إن الخبرة كما ذكرنا إنما هي حصيلة التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته فالخبرة بذلك تقوم على أساس النشاط. وهو نشاط هادف أساسه الحاجات والأغراض التي يسعى الإنسان الى إشباعها وتحقيقها. وعلى ذلك فإن المناهج الناجحة هي التي تقوم على أساس دارسة علمية لحاجات الدارسين ومطالب نموهم وإغراضهم، وتقوم على أساس نشاطهم وتفاعلهم مع بيتهم.

وكثيرا ما تقدم المدرسة الدروس الى الطلبة في صور معلومات هامدة ميتة، لا يتلقونها بشغف أو يتابعونها باهتمام، وعندئذ ينصرف التلاميذ عنها يجدونها عبئا على عقولهم ونفوسهم. وتهم التربية الحديثة بإقامة الدراسة على أساس النشاط. والنشاط الذي نعنيه هنا لا نقتصر على نشاط (خارج المنهج) الذي أستخدمته المدرسة القديمة للترويح عن التلاميذ وكسر حدة الملل. ولكنه أساس جميع الدراسات التي يقوم بها الطلبة في المدرسة. ولا مانع بعد ذلك أن يكون هنالك نشاط حر يتمم المقررات الدراسية ويثري المناهج.

2) تتسم الخبرة بالشمول

إن الخبرة لا تقتصر على الجانب المعرفي. ولكنها تتضمن الجوانب الوجدانية والجوانب الأدائية التي أشرنا إليها. وعندما يقتصر عمل المدرسة على الاهتمام بالجوانب المعرفية، فإن ذلك قد يؤدي في كثير من الأحيان الى تعطيل عملية التفكير البناء، وتكوين الميول والاتجاهات والقيم المناسبة واكتساب المهارات اللازمة لمواصلة مسيرة الحياة. لذلك فأن التربية الحديثة تتخذ من جميع جوانب الخبرة أهدافا موجهة تسعى الى تحقيقها.

3) تتسم الخبرة بالاستمرارية والتكامل

إن الخبرة التي يكتسبها الإنسان في أي موقف من المواقف لا تقف وحدها في فراغ، وإنما تلتحم مع ما قبلها وتمهد لما بعدها. فالخبرة بناء متماسك يشد بعضه أزر بعض والتعلم بمفهومه الحديث هو المرور في مواقف الخبرة ومعيشتها بحث يعيد الإنسان تنظيم خبرته الجديدة بما يزيد هذه الخبرة ثراء، وما يعينه على مواجهة الحياة ومواقفها المتجددة وحسن التكيف لها، والوصول الى الحلول المناسبة لمشكلاتها، فالتعليم بذلك هو ما يطرأ على سلوك الإنسان من تعديل نتيجة لخبراته الجديدة فيها القديم، ويمهد كل ذلك لمواجهة المستقبل وحسن التصرف إزاء المشكلات. فإذا كانت المواد والدروس التي نقدمها الى الطلبة غير مرتكزة على أساس سليم من خبرتهم وتجاربهم السابقة، كان بناء الخبرة ضعيفا سريع النسيان والانهيار. لذلك ينبغي عند تهيئة مواقف الخبرة الجديدة أمام التلامذ أن يكون لدينا تصور واضح عن خبراتهم السابقة فتعمل على تصحيحها وتوجيهها وسد نغراتها واكتمال بنائها. ويتطلب تحقيق هذا المبدأ في مجال المناهج ما يأتي:

أ) مراعاة تماسك المناهج وتدرجها وترابطها وتكاملها من درس الى درس ومن مادة الى مادة ومن فرقة الى فرقة ومن مرحلة الى مرحلة.

ب) ربط ما تقدمه المدرسة الى تلاميذها بخبرات البيت والحياة.

ج) تنسيق الكتب والدراسات بحيث يؤدي ذلك الى تكامل الخبرة.

4) **للخبرة اتجاهان: إيجابي وسلبي**

نقصد بالاتجاه الإيجابي ذلك الاتجاه الذي يحقق نمو الفرد وتقدم المجتمع أما الاتجاه السلبي للخبرة فهو الذي يعوق تقدم الفرد والمجتمع. والواقع أن الخبرة قد تسير في أحد الاتجاهين السابقين وتصل في كل منها الى ذروته. فاللص وقاطع الطريق وكثير من المجرمين يكتسبون خبرة عميقة أصلية بكثير من الأمور. وقد يصلون بخبرتهم الى أعلى مستوياتها ولكنها خبرة ضالة نتيجتها الخاسرة والدمار للفرد والمجتمع. ذلك ينبغي أن نعلم على توجيه الخبرة توجيها اجتماعيا بحيث تكون عونا للفرد على تحقيق أقصى إمكاناته، وللمجتمع على تحقيق تقدمه ورفاهيته. وتلك هي الخبرة الوظيفية. ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق الاهتمام بتكوين الاتجاهات والقيم والمثل العليا وتوجيه الميول وتنمية المهارات الوظيفية المناسبة. وعلى ذلك فإن توجيه الخبرة توجيهاً اجتماعياً مناسباً يعد من الأمور الأساسية في المجال التربوي. ويطلب ذلك تهيئة الظروف الاجتماعية المناسبة في المجال التي تشجع هذه الاتجاهات. كما يتطلب أن يكون المعلم مثلا أعلى للتلاميذ في كل ما يدعوهم إليه.ولا يمكن أن تعمل المدرسة وحدها في هذا المجال، بل ينبغي أن تتعاون مع البيت والمجتمع حتى لا تتضارب الاتجاهات ويحدث الصراع الداخلي، وتهدم هذه العوامل التربوية بعضها البعض. ولا شك أن توحيد الأهداف والمبادئ والقيم والاتجاهات هو وسيلتنا إلى تجنب مواقف الصراع التي تؤدي في النهاية الى إهدار الجهد وتشتيت الطاقة وانقسام الشخصية، ولا سبيل الى كل ذلك إلا بتوحيد اتجاهات الخبرة واخضاعها للقيم السامية والمثل العليا المقبولة. ويرى رجال التربية أن عدم تحديد أهداف التربية وعدم التواقف في تنفيذها من درس إلى درس ومن معلم الى معلم، وبين البيت والمدرسة والمجتمع يعد من العوامل الأساسية في مظاهر الصراع الداخلي المتعددة التي تعاني منها أبناء هذا الجيل.

فلسفة الخبرة، وبناء المناهج، وتنفيذها

إن فلسفة الخبرة تلعب دورا أساسيا في بناء المناهج الحديثة وتنفيذها وتطويرها. وتستطيع في ضوء ما أسلفناه حول هذه الفلسفة أن نوجز المبادئ الأساسية التالية:

1) يقوم بناء المناهج على أساس تحديد حاجات الدارسين ومطالب نموهم وإغراضهم. فإذا لم تكن المناهج قائمة على هذا الأساس، فإن الاهتمام بها يكون ضعيفا والعمل في مجالها يكون مضنيا. ولذلك فأن بعض المدارس التي تعاني من هذه المشكلات تلجأ الى الحوافز الصناعية، مثل الثواب والعقاب اللذين لا يرتبطان بطبيعة العمل. ومن عيوب ذلك أن الميل هنا يرتبط بالدافع الصناعي وليس بالعمل لذاته. واذا كنا نستهدف التعليم الذاتي والتعليم المستمر في عصر الانفجار المعرفي والتغير الثقافي المعاصر السريع، فإن وسيلتنا نحو تحقيق كل ذلك ينبغي أن ترتكز على ربط الدراسة بالحاجات والأغراض.

2) تقوم الدراسة على أساس إيجابية التلاميذ ونشاطهم: فعمل المدرس في الوقت الحاضر ينبغي أن يتلخص في اعداد المواقف المناسبة أمام الدارسين لاكتساب الخبرة والوظيفة المناسبة. فلم يعد المعلم المتسلط المتحكم، والمتعلم السلبي من لغة هذا العصر. ان تحقيق مبدأ المشاركة يتطلب إشراك المتعلم في اختبار الدراسة وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها وفق أسس علمية وتحت إرشاد المعلم وتوجيهه.

3) الاهتمام بالنجاح وسيلة لمزيد من النجاح: ليس هنالك عوامل من العوامل التربوية المؤثرة في عملية التعليم مثل النجاح. فالنجاح هو الوسيلة لتحقيق الذات وإحراز مزيد من النجاح وتدعيم الثقة في النفس. ولقد كانت المدرسة القديمة مدرسة للصفوة والقادرين على مواصلة النجاح في ظل مناهجها النظرية وأساليبها التقليدية العتيقة. أما مدرسة اليوم فهي مدرسة الجميع. أنها تحاول أن تكشف جميع المواهب والاستعدادات وتعمل على تنميتها، وتحول كل شخص الى شخص ناجح في الدراسة والحياة، فهي بذلك مدرسة الجميع. وهي مدرسة الفرص المتكافئة،

ومدرسة المناهج المرنة، ومدرسة النجاح. وتحقيق النجاح على هذا النحو يتطلب تحديدا للمستويات، واعترافا بالفروق الفردية، وتهيئة لظروف الاختيار الموجه أمام الدارسين حتى يختار كل منهم ما يناسبه وبذلك يحقق أقصى إمكاناته.

4) تطوير المناهج يتطلب تطوير المناخ التربوي بأسره: لقد أدى الأخذ بفلسفة الخبرة الى تطوير كبير في ميدان المناهج، وتغيير شامل للمناخ المدرسي بأسره. فبعد أن كان الناس ينظرون الى المعرفة في ظل فلسفة أفلاطون التي امتدت آثارها قرونا عديدة، على أنها بناء كامل يوجد خارج العقل الإنساني، وأن وظيفة المربي تتلخص في نقل هذا البناء لبنة بعد لبنة الى داخل عقل المتعلم، دون أن يكون لهذا المتعلم دور ايجابي في اكتسابه، أصبح رجال التربية يؤمنون بأهمية الدور الكبير الذي يقوم به الإنسان في تعليم نفسه. بل إن الرأي التربوي السائد اليوم في ظل فلسفة الخبرة هو أنه لا سبيل أمام الإنسان لكي يتعلم إلا عن طريق التعلم الذاتي. ومثل المعلم في ذلك كمثل الزارع، الذي عليه أن يهيئ الظروف المناسبة لنمو النبات والرعاية المطلوبة، ثم يتركه ينمو تلقاء ذاته. وهكذا الحال بالنسبة للتعلم. فأقصى ما يستطيعه المعلم هو أن يهيئ الظروف المناسبة امام المتعلم لكي يسعى نحو تحقيق أغراضه، ولكي يدرك أهمية ما يقوم به، ولكي ينشط ويعمل ويفكر ويبتكر ويشعر بالرضى والارتياح عند تحقيق غاياته، بالفشل ومرارته عند إخفاقه في إحراز النجاح. وبكل ذلك يتعلم الإنسان والتعلم هنا ليس مجرد تحصيل للمعرفة ولكنه اعادة تنظيم للخبرة وتجديد لشبابها، وإعادة بناء للذات وتوجيه للسلوك، وبناء للشخصية وقد ترتب على الأخذ بهذه الفلسفة تطور في الطرق والأساليب، بل تطور في المرافق والمباني والوسائل والمعدات. فلم يعد الصف الدراسي هو ذلك المكان الذي يسوده صمت القبور ولا يسمع فيه إلا صوت المدرس، وإنما يصبح الصف الدراسي معملا يموج بالحركة والنشاط، ويقوم فيه الدارسون بدور كبير تخطيطا وتنفذا ومناقشة وحوارا وعملا تعاونيا وتفكيرا

جماعيا، فهو قطعة من الحياة العلمية المنظمة الهادفة، بل هو معمل لبناء البشر وتحقيق نمو الفرد، والتخطيط لبناء المجتمع.

5) الخبرة المباشرة أساس التعليم: لقد رأينا كيف يقوم اكتساب الخبرة على أساس نشاط المتعلم وتفاعله مع البيئة في المواقف التي تساعده على اشباع حاجاته. ومعنى ذلك أن الخبرة المباشرة هي أساس التعلم. وينبغي ألا يفهم ذلك على ان الخبرة غير المباشرة ليس لها مكان في التربية فواقع الأمر أن لدى الإنسان من الملكات والقدرات الفكرية مثل التخيل والتصور والتذكر والربط والاستنباط والابتكار وغيرها... ما يمكنه من أن يكتسب خبرة جديدة بصورة غير مباشرة اذا توفر لديه القدر المناسب من الخبرة المباشرة بما يمكنه من استيعاب الدراسة بالاعتماد على الرموز. والمعنويات واللغة وغيرها من مقومات الخبرة غير المباشرة.وعلى ذلك فإن الاستعانة بالخبرة المباشرة في تقويم خبرة جديدة على أساس غير مباشر يعتبر أمراً مقبولاً، بل متطلباً أساسياً من متطلبات الثقافة المعاصرة المتفجرة ذات الأطراف المترامية. فلو أننا اقتصرنا في مجالات التعليم على الخبرة المباشرة لترتب على ذلك نتائج بالغة الخطورة ولأصبح المنهج ضيقاً محدداً، يقتصر على ما يقع تحت حس التلاميذ وفي حدود بيئتهم المحلية الضيقة، ولتعطلت بذلك كثير من القوى والاستعدادات التي تميز الإنسان على غيره من الكائنات وتجعله أهلا لاحتلال مكان القيادة بينها. وعلى ذلك فإن المشكلة في التربية لا تنحصر في معرفة هل نقدم الدراسة على أساس الخبرة المباشرة أو غير المباشرة، فلكل منها مكانه وأهميته وينبغي أن نحفظ التوازن دائما بينها، وأن نقدم كلا منهما بالقدر المناسب في الوقت المناسب. وتلعب (تكنولوجيا) التربية والوسائل الحديثة دورا بالغ الأهمية في تحقيق أهداف التربية الحديثة في الوقت الحاضر. فهي تقرب البعيد، وتبسط المعقد، وتصغر الكبير وتكبر الصغير وتهيئ من أساليب التعليم الحديثة ما يناسب جميع المستويات ويساعد على تحقيق جميع الغايات المرجوة.

6) تهتم التربية الحديثة بالظاهر والباطن: إن التربية القديمة، وقد ركزت على الجانب المعرفي، وأهملت الجانب الوجداني نسيت رسالتها في تكوين الباطن وما يتضمنه من الميول والاتجاهات والقيم التي هي جميعا من موجهات السلوك ومن دعائم بناء الشخصية. وقد وجهت فلسفة الخبرة أنظار المربين الى أهمية العناية بالنواحي الوجدانية والنواحي السلوكية، وإلى أهمية العناية بالباطن في الأهداف المتصلة بهذه الأمور. وإذا كانت التربية الحديثة قد تنبهت الى أهمية العناية بالباطن من القرن العشرين فقد أعطت التربية الإسلامية كل اهتمامها بالباطن فنبهت إلى أهمية تزكية النفوس، وحسن النيات، وصفاء القلوب وجعل كل ذلك ركيزة لبناء المجتمع المثالي الذي تحلم به البشرية بحيث لا تطغى فيه النواحي المادية على القيم الاجتماعية والروحية الأصيلة.

الفصل العاشر

فلسفة اختيار وتأليف الكتب في التعليم الجامعي

الفصل العاشر
فلسفة اختيار وتأليف الكتب في التعليم الجامعي

أهمية الكتب المنهجية في النظام التربوي الجامعي

دأبت كثير من الأنظمة والحكومات إلى الاهتمام بالنظام التعليمي التربوي وتحسينه وتطويره، لأنه المقياس الحقيقي لحضارة الأمة في الوقت الحاضر، وهو الخيار الأوحد في عالم المتغيرات المتسارع، والذي من خلاله نستطيع رسم صورة المستقبل الذي نريد، التنبؤ بجيل مؤهل قادر على التفاعل مع معطيات العصر ومتغيراته، قادر على حل المشكلات، يصنع حضارة امة وهبها الله العلم والإيمان، مقارعين الدول المتقدمة في مجالات الطب والصناعة والهندسة، والعلوم القائمة على الإبداع والابتكار. لذا كان من الضروري إن تتغير النظرة إلى التربية من نظرة تقليدية قائمة على الحفظ والفهم والاستظهار إلى نظرة اشمل وأوسع.

فالتربية تعبر عن حركة المجتمعات وانعكاس لأيديولوجيتها، بها تتقدم الأمم وترتقي بوسائلها تعد القوى البشرية وتستثمر طاقات الإنسان، فهي لم تعد خدمة كما كانت في الماضي بل صارت استثمارا له عائد ضخم وما من دولة حرصت على التقدم إلا وكانت التربية وسيلتها وما من دولة حلت بها نكسة أو ألحقت بها هزيمة إلا وعملت على تطوير نظام التربية فيها، فأصبحت التربية إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم لا تقل من حيث الأولوية عن أولوية الدفاع والأمن القومي، ذلك ان رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية الإفراد وليس عددهم ولتزايد أهمية التربية في حياة الشعوب أصبحت تمثل اهتماما قوميا لكل الحكومات، ولا يمكن لأي حكومة أن تترك ميدان التربية لتتولاه الجهود المحلية دون توجيه قومي من جانب الدولة.

إذن فالتربية ليست فقط ضرورة من ضروريات الحياة للإبقاء على حضارات الأمم والشعوب وتاريخها وتراثها بل أن في الوقت نفسه تتحمل مسؤولية المساعدة في

تقدم المجتمع وتطويره، والتاريخ خير شاهد على أن المجتمعات التي بلغت من الحضارة شأناً عظيماً، وارتقت سلم التقدم والازدهار فكرياً وعلمياً وأدبياً وفنياً هي المجتمعات المتعلمة.

فمن المهام التي تضطلع بها التربية، إعداد فرداً مستقلاً واعياً، مقدماً، مُهتماً، مُبادراً، لمواجهة القرن الحادي والعشرين، بمتطلباته وتحدياته المستقبلية فمن هنا ينبغي أن لا ينظر إلى التربية العملية كأنها ثابتة، بل هي عملية ديناميكية تتاثر بالتغيرات المتعددة في الحياة.

لان العصر الحالي يكاد يوسم بالجودة، ولا غرابة في ذلك فقد تشبع العصر بأحدث الاكتشافات والمخترعات العلمية، كما وصلت التقنية ذروتها، تعددت مصادر المعلومات، ووسائل الإعلام، هذا الكم الهائل من المعلومات والتطور التقني في كافة نواحي الحياة جعل أهمية التركيز على جودة المعلومة والمنتج، والأداء الإنتاجية في العمل ضرورة تفرضها روح العصر، ولكي تكون التربية وسيلة لصنع الإنسان الجديد الذي يمتلك إرادة التغيير نحو الأحسن، بات عليها أن تتطور وتتجدد باستمرار في أهدافها ومحتواها وطرائقها، أخذه في اهتمامها التحولات المستمرة التي يفرضها منطق العصر الذي نعيش فيه، فحاجة الفرد إلى التربية حاجة ملحة لان العلم والمعرفة لا ينتقلان من جيل الى جيل بالوراثة بل بالتربية وحدها فالعالم في تطور مستمر، وعالم اليوم غير عالم الغد.

لذا فالتربية لن تستطيع تحقيق أهدافها المنشودة ما لم تكن هناك أداة تساعدها على ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس والتعليم هو الأداة التي يمكن من خلالها أن تحقق التربية أهدافها لما يؤديه من خدمات كبيرة وإسهامها الجاد في بناء المجتمع وتطويره، حيث يمثل التعلم مطلباً وطنياً تتسابق الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى الاهتمام به، والاستثمار فيه باعتباره ثروة تفرضها متطلبات التنمية بمجالاتها، الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والتربية كافة.

يحتل التعليم مكانة متميزة في مسيرة تقدم المجتمع بحكم إسهامه في تلبية احتياجات التنمية من قوى بشرية مؤهلة للتطوير في مختلف جوانب الحياة، لذا فان إعادة النظر في المناهج الدراسية للتعليم الجامعي أمر تحتمه التغييرات التي تجري في المنطقة وفي العالم، وذلك لكي يساير هذا التعليم روح العصر ومتطلباته، فقد أصبح التربويين إمام تحدي كبير وخيار استراتيجي لا مفر منه، فنماذج التعليم التقليدية لم تُعد قادرة على معالجة المشكلات التعليمية أو مواجهة تحديات الثورة المعلوماتية، فلا بد من إعادة صياغة المفاهيم التعليمية بطريقة جديدة، وأحداث تغيير جذري في البنية الفكرية المؤسسات التعليمية وفي مناهج التعليم كافة، فإن هدف التعليم الجامعي إعداد طلبة مؤهلين ليكونوا أداة التطور والتغيير في المجتمع الذي يمثلونه فالشباب ثروة هائلة من الطاقة والفكر والخيال والفضائل الحية المندفعة إلى العمل والإبداع تتعدى حدود القوالب الآلية والنمطية.

فالجامعة مجتمع أكاديمي، أنشئت لاقتفاء اثر المعرفة وهي مقسمة على دوائر معرفية وتعمل في كافة المجالات لاكتشاف المجهول وما يخفى على احد ان لانجازات الجامعة الأثر البالغ في تطوير العالم في جميع النواحي، فقد كان ولا يزال للجامعة الإسهام الأكبر في التقدم العلمي الذي شهده العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وقامت بدور رائد في عملية البناء العلمي والمعرفي والفكري لمجتمعاتها، وتؤدي الجامعة هذا الدور من خلال وظائفها الأساسية المتعارف عليها، والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع اذ أن مفهوم الجامعة قد تطور واختلف دورها في طبيعة محتواه باختلاف العصور والمجتمعات مع أوائل القرن العشرين الذي بدأت معه زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي وأدراك الجامعات للعلاقة المصيرية بينها وبين المجتمع ومنذ ذاك الوقت تغيرات النظرة القديمة التقليدية للجامعة فلم تعد معقلا للفكر وحده، بل أصبحت ترتبط بمشكلات الحياة في العالم الخارجي المحيط بها.

وتسيرها في مراحلها المعقدة ليس بالأمر السهل ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتقنياتها من بين التصورات والآليات التي أدخلت حديثاً إلى الميدان التربوي والى ميدان

المناهج الدراسية تحديدا بقصد الارتقاء بعملية التطور النوعي ويقوم هذا المفهوم في الأساس على جملة من المبادئ التي تسعى إلى تحقيق الجودة في المخرجات من خلال جودة العمليات والذي يعتمد على منظومة عمل متكاملة يتم رفع كفاءتها بحيث تصبح جودة المخرجات أمراً طبيعياً ناتجاً عن جودة الأساليب المستخدمة في التطوير النوعي للبرامج التربوية وتحقيق أفضل مستوى من مخرجات هذه البرامج، لذلك أصبحت الأنظمة التعليمية تواجه تحديات كبيرة في محأولاتها لتحسين جودة التعليم في عصر أصبحت فيه معايير الجودة عالمية وليست محلية، وقد شهدت العقود الأخيرة بذل الكثير من الجهود من اجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وضمان الجودة وما يقدم من تعليم في جميع المراحل التعليمية بدءً برياض الأطفال ووصولاً إلى مؤسسات التعليم العالي.

إن مثل هذه التحديات وغيرها يواجهها الوطن العربي وفي طليعته العراق لا يقهرها إلا الاعتراف بأهمية الاستثمار في رأس المال البشري لاسيما مجال التعليم. إذ أن مفهوم هذا الاتجاه يستدعي زيادة في إنتاجية القوى العاملة مقابل زيادة المستوى التعليمي، إلا أن الملاحظ في مجتمعنا العربي ذلك التذبذب في هذه القاعدة، حيث أن ما يحدث في جامعاتنا وكليات التربية التابعة لها مبني على الأغلب على خطط بدائية لا تأخذ في حسبانها الجودة وما يتطلبه المستقبل في ضوء معطيات الحاضر، مما أدى في النهاية كم كبير من الأخطاء تحولت فيما بعد إلى معوقات أساسية للعملية.

أشار المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي عقد في العراق على إعادة النظر في واقع التعليم وذلك بتطوير المناهج الدراسية وفق معايير الجودة الشاملة ووضعها في مصاف ما هو معمول به في مؤسسات التعليم العالي المتقدمة في العالم وبما يتوافق مع الاحتياجات التنموية للعراق، على المحتوى إذ قد يؤدي إلى تعديله بالحذف منه أو الإضافة آلية أيضا فان للتقويم تأثيرا واضحا في الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة، إذ قد يؤدي إلى التعديل فيها إذا اثبت أنها لا تساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة، إذن التقويم أفضل

طريقة لتعديل الكتب التعليمية وتطويرها فمن خلاله نلاحظ النواحي التي تكون فيها الكتب فاعله والنواحي التي تحتاج إلى تحسين.

لذلك تعد عملية تحديث الكتب التعليمية ضرورة لكي يستطيع النظام التعليمي ان يواجه المسؤوليات الثقيلة الملقاة على عاتقة وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات المجتمعية التي تواجهه، ولبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر، ويجب ان يرتبط هذا التطوير والتحديث باليات نقل المعرفة إلى الإفراد أي طرائق التدريس تكنولوجيا التعليم التي يجب أن تساير محتوى الدراسة المطورة، ذلك أن استعمال طرائق تدريس ومتابعة وتقويم وتكنولوجيا تعليمية أكثر فعالية يؤدي إلى تفعيل العملية التربوية برمتها.

ويرى البعض أن التقويم هو أساس العملية التربوية والتعليمية وجزء لا يتجزأ منها فهو المسار الذي الأبد للعملية أن تسلكه من اجل تحقيق الأهداف المرجوة. ومن هذا يتبين انه لابد ومن وضع معايير ومواصفات لتقويم الكتب الجامعية بحيث تعكس التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبشر وتنمي روح الابتكار والإبداع والتفكير الناقد وتتحدى قدرات الطلبة ومهاراتهم العقلية وتربط بين النظرية والتطبيق في مادته وأساليبه.

أهمية الكتب التعليمية في المناهج الدراسية الجامعية:

يشهد العالم اليوم ابتكارات عملية وتكنولوجية كبيرة في جميع مجالات الحياة فبعد ان كانت سرعة المعدلات التي يتم بها التغير تتزايد تدريجيا إلا أنها أخذت أخيراً شكل الظاهرة الجديدة، فالمجتمع والعالم كله يشهد ثورة شاملة صنعها تراكم الكشوفات العلمية، مما جعل صورة الحياة تتغير بمعدلات سرعة هائلة، حتى ان الإنسان المعاصر يصبح كل يوم ليجد نفسه إمام عالم غير الذي نام عنه بالأمس، وهو مطالب مع ذلك بان يتكيف مع هذه التغيرات، وان يرتب حياته كل يوم على أساس العالم الجديد، ويمكن القول ان سرعة هذا التغير تجاوزت الحد الأقصى

لمعدلات القدرة الإنسانية على التكيف مع عناصر الواقع الجديد، وان المجتمعات ألان تعاني من ارتفاع غير عادي في سرعة التغيير، ولذلك أصبح يشعر الإفراد والمسؤولون والدول ان كل شيء يتحرك بسرعة اكبر. بات الكل يشكو صعوبة مواكبة أخر التطورات في مجالات وتخصصات متنوعة، واعترت الجميع حالة من القلق والشك أن التغير قد أصبح خارج نطاق تحكمهم.

لذا تتطلب العملية التعليمية بعناصرها المختلفة تقويما مستمرا ومن ثم تطويرها في ضوء الأسس والمعايير التربوية السليمة. حيث تمثل الكتب التعليمية أو الجامعية المساعدة نظاماً فرعياً من نظام رئيس اكبر هو التربية ومن ثم ينعكس عليها كل ما يصيب التربية من تغيرات، وكل ما يمتد إليها من أثار لكونها نظاما فرعيا لنظام كل اشمل هو المجتمع. والكتب التعليمية فوق هذا كله هو وسيلة الأولى المنوط بها ترجمة الفلسفة التربوية إلى أساليب التدريس، فعلى الرغم من أهمية الكتاب التعليمي في "العملية التعليمية" فقد جاء في الحلقة العربية والتي شارك فيها العراق حول تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها التي انعقدت في العاصمة الأردنية عمان في الفترة الواقعة بين 6 – 1984/8/7 أن الكتاب التعليمي في الأقطار العربية يعاني من ضعف المحتوى العلمي، وقلة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها، ضعف عنصر التشويق والإثارة، وأسلوب العرض، والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات، وقلة مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين، وضعف الإخراج الفني، وقلة التنسيق بين واضعي المناهج ومؤلفي الكتب والمنفذين لها في الميدان.

وأكد المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في بغداد عام 2005م إلى جملة من التوصيات منها وجوب مواصلة تطوير المناهج الدراسية ليشمل التطوير الاهداف، المحتوى الطرائق، والأساليب والاستراتيجيات التدريسية لمواكبة التطورات المتسارعة في عالم التعليم والتعلم، فضلاً عن كل ما تقدم فالكتب الجامعية المساعدة وما لها من أهمية فانه يستوجب أن تكون كتب عصرية تتناسب مع متغيرات العصر وما تواكبه من تطورات كبيرة فهو عصر الانترنت والأقمار الصناعية، والقنوات

الفضائية، وعصر اللا محدودية او عصر إزالة الحدود بين دول العالم كل هذه التحديات تجعل بالإمكان ضرورة إخضاع الكتب الدراسية المراجعة المفتوحة.

إن إبقاء الكتب التربوية على ما هي عليه دون إخضاعها إلى عملية التقويم في ضوء ما يشهده العالم من تغيرات وتطورات هائلة في مجالات المعرفة كافة سيؤدي إلى تعويق وتخلف العملية التعليمية في العراق لذا لابد من تقويم الكتب الجامعية وفق معايير الجودة لكي يجد الطلبة فيها ما يرضى رغباتهم ويحقق طموحاتهم وتطلعاتهم بما يتلاءم مع ثقافة المجتمع العراقي بشكل خاص والعربي بشكل عام. إذن لا بد أن تعجل الخطى وتحفز الطاقات وتستثمر الجهود من اجل إزاحة الغبار عن كتب بدأت أوراقها تتآكل وكثرت شكوى الطلبة من قدم معلوماتها، وكل هذا لابد أن يترجم في كتب تتماشى مع روح العصر، وهذا ما أكد عليه المؤتمر الأول من نوعه الذي عقد في بغداد بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 27 – 29 من نيسان 2009، على ضرورة الجودة في التعليم ولاسيما الكتب التعليمية.

لذلك أصبح الاهتمام مُنصبّاً على جودة التعليم وتنمية الإبداع والابتكار وتعزيز دور البحث والتجريب والتجديد في تطوير التعليم. لذا أصبح الكل مطالب بتحقيق نوع من التميز التعليمي للجميع في أطار الجودة الشاملة التي تعمل على تمكين المتعلم بكفايات ومهارات حياتية متطورة تستجيب لحاجات العصر، وهذا يتطلب من أصحاب القرار العناية أكثر بالكيف، تطوير المناهج التعليمية وجعل غايات التعليم أكثر استجابة لمجتمع المعرفة بشكل يطابق مع الفلسفة التربوية لتقرير اليونسكو "التعليم ذلك الكنز المكنون" حيث أصبحت هذه الغايات مرتبطة أكثر بـ"تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، وتعلم لتشارك الآخرين".

واستجابة للأصوات التي تنادي بتقويم المناهج والكتب التربوية في المراحل الدراسية الأربعة في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية لذا ارتئ البعض أجراء هذه الدراسة لعلها تسهم في الكشف عن أهم المعايير التي ينبغي ان تتوافر في

الكتب التربوية وتحسينها وتطويرها وجودتها وسد الثغرات والفجوات، وأننا هنا نبحث دائما عن الإجابات عن التساؤلات الآتية:

1) ما أهم معايير جودة الكتب التربوية في المراحل الدراسية الأربع في أقسام كليات الجامعات العراقية؟

2) ما مدى توافر هذه المعايير في الكتب الدراسة المنهجية الجامعية؟

3) ما مقترحات تطوير وتحسين هذه الكتب في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

لاسيما وان الجامعات مؤسسات علمية مستقلة تستمد هويتها وشرعية وجودها في المجتمع من رسالتها المعرفية التي تتمثل في جانبين أساسيين أولهما نشر المعرفة ونقل تراث المجتمع العلمي والفكري والثقافي للطلبة، وذلك للحفاظ على هوية المجتمع الفكرية والثقافية، وإعداد أبنائه للحياة العملية إعدادا علميا ومهنيا تخصصيا رفيع المستوى، وثانيهما اكتشاف معارف وابتكارات علمية جديدة، من اجل تكوين ثروة معرفية وعلمية، تهدف إلى منفعة المجتمع وتلبي حاجاته ومتطلباته، وتسهم في تنميته وتقدمه ورقيه... فمن خلال التدريس الجيد تستطيع الجامعات أن تسهم بشكل فعال في تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات التي تساعد على إعدادهم علمياً وفكرياً وأخلاقياً ومهنياً تخصصياً عالياً بما يتلاءم مع الاحتياجات النوعية والكمية للتنمية الشاملة في المجتمعات المعاصرة.

يجب على الأمة أن تحرص كل الحرص على التمسك بمقوماتها وثوابتها من خلال مؤسساتها التربوية ومناهجها الدراسية تلك المقومات المتعلقة بعقيدتها وفكرها وفلسفتها وخصائص مجتمعها فهي أساس وجودها ودليل أصالتها ورمز هويتها وعلامات تميزها عن غيرها من الأمم، فمقومات الأمة الفلسفية والاجتماعية تعمل على تماسكها وتجانسها وتحقيق وحدتها الفكرية التي تساعدها على مواجه متطلبات الحياة داخل المجتمع وخارجه، والأمة الواعية المتمسكة بأصالتها تتطلع إلى الأخذ بالتطورات الحضارية لمواكبة أخر ما توصل إلية الفكر الإنساني ولكن في اطر ثوابتها الاجتماعية.

ولإيصال المعرفة إلى الطلبة نحتاج إلى منهج معد بشكل جيد وبعبارة أخرى، فان العملية التعليمية عملية منظمة تتطلب تخطيطا مسبقا للمجالات كافة وبكل مستوياتها، بدءً بإعداد الأفكار والمواد الرئيسة والإجراءات المقترحة لتطويرها وانه لا مجال للاجتهاد الذي يأتي من دون خبرة معرفية مسبقة بل ينبغي أن يتم ضمن عمليات تخطيطية منظمة.

فقد جاءت المناهج الدراسية لتطوير العملية التعليمية انطلاقا من مفاهيم عديدة وظروف متغيرة وأهداف تعليمية وتربوية تجمع بين الأصالة والمعاصرة وتتماشى مع مجريات العصر وتواكب التطور الحاصل، سواء كان عل الصعيد المعرفي والتربوي وما أحدثته الثورة المعلوماتية، أما على الصعيد التربوي وما يحتاجه الطلبة في ضل التقدم التقني، لذا تعد المناهج الدراسية أداة فاعلة ورئيسة في تحقيق أهداف المجتمع فهي تعكس أنماط الفكر الفلسفي التي يعتنقها كل مجتمع، وهذه الفلسفة تتصل بالمبادئ والأهداف والمعتقدات، أي تعد مصدراً للاتجاهات والقيم التي تحكم أنماط السلوك وتوجه نشاط الفرد، ولكي تقوم المناهج الدراسية بدورها في أعداد الطلبة للحياة بما تتماشى وما يحصل فيها من خبرات وظروف ومطالب وأمال متغيرة، وان تساعدهم على التكيف لها، وهو في مجتمعنا يجب أن يكون مرنا قابلا للتطور على أساس الخطط التربوية التي تنسجم مع خطط الدولة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

فإن تطوير المناهج وتحديثها أصبح من الأمور التربوية الأساسية لمواكبة التقدم العلمي والتربوي فلا يوجد منهج ثابت جامد على الدوام يستجيب للتغيرات من غير أن يحدث له مراجعة وتطوير، ولتطوير المناهج الدراسية أهمية كبرى ومكانه بالغة في النظام التربوي، وذلك أن تطوير المناهج الدراسية معناه في الواقع تطوير في بناء وإعداد إنسان المستقبل، يقوم المتخصصون في مجال التربية من الدول المتقدمة بالتخطيط والعمل على تطوير المناهج وفقا لاحتياجات المواطنين والمجتمع في المستقبل.

ونظر لأهمية المناهج الدراسية، فان الدول المتقدمة تعدها بمثابة المصنع التربوي الذي تعد فيه أجيال المستقبل، والذين من خلالهم يتم تحقيق الأهداف التي يؤمن بها

المجتمع، ولعل ما حصل في بعض البلدان المتقدمة من تطورات هائلة في مختلف المجالات كان نتيجة طبيعة لنجاح أنظمتها التعليمية ونجاح المناهج الدراسية، لعل تجربة اليابان التي قامت نهضتها الحديثة على جهد جهيد في الدراسات المقارنة للمناهج فيها بمناهج الدول الاخرى ولم تكن هذه الدراسات تعنى بمحتوى المناهج فحسب بل تعنى كذلك بمخرجات هذه المناهج ونوع الفرد الذي تكونه ومقومات شخصيته المنتجة، وحتى بعد أن استحدثت اليابان أساليب تطوير أخرى لمناهجها فلا تزال عيناها منفتحتين على مناهج الدول المتقدمة الاخرى بالدراسات المقارنة المستمرة لهذه المناهج لتأخذ عنها الأفضل الذي يناسبها والدول المتقدمة حينما تقارن مناهجها بمناهج دول متقدمة أخرى فأنها تقارن في الواقع أهدافها المتطورة بأخرى متطورة حديث بأخر حديث. فالمنهج الدراسي هو الذي يأخذ بعين الاعتبار كل ما سيحدث في المجتمع من مواقف ومشكلات وحاجات وأدوات ينقلها إلى الطلبة في قالب علمي جذاب، وحتى يبقى المنهج متطوراً أو قابلاً للتطور لابد أن يكون مرنا يسهل تكيفه وتعديله كلما دعت الحاجة.

يجب أن لا يكون بناء المنهج بشكل عشوائي أو بدون تخطيط وان عملية بناء المناهج يتبعها عمليات التطوير والتحسين، وحيث أن الكتب والمقررات الدراسية تمثل الصورة الملموسة للمناهج، لذا فان تطوير المناهج لابد وان يتم عن طريق تطوير الكتب الدراسية من خلال تقويمها والتعرف على مدى تحقق ما حدد لها من أهداف، إذ يرى (Klein) أن المنهج يشمل عناصر عدة ويعد الكتاب التعليمي احد ابرز هذه العناصر، فهو يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعد من الأدوات التي تجعل الطلبة قادرين على بلوغ أهداف المنهج، وهو كذلك دعامة أساسية من دعامات المنهج أو مصدر مهم للمعرفة المنظمة، حيث يعرض المادة التعليمية بطريقة سهله وواضحة تيسر على الطلاب حفظها واستيعابها، كما يساعد المدرس على اشتقاقها وتنظيم التعلم، فالكتاب الجامعي أداة تعبير صادقة عن المنهج والترجمة الفعلية له الأداة الطبيعية التي تحمل صورة بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمية، علاوة على ذلك ابرز وسائل التعلم في عصر اتسم بانفتاح المعرفة وانتشار التعليم وتطور المعارف والعلوم في

مختلف نواحي الحياة، الأمر الذي جعل من الكتاب بعامة، والكتاب الجامعي بخاصة، ركيزة من ركائز المجتمع وتطويره في العالم على وجه العموم وفي الدول النامية على وجه الخصوص.

كما أن الكتاب انعكاس لجزء أساس من محتوى تلك المناهج، فهو من أهم أدواتها، واحد مدخلات النظام التعليمي وأكثر المصادر التعليمية المتداولة والمؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي، وهو الوعاء الذي يحتضن جزءً هاماً من محتوى المادة التعليمية التي تترجم أهداف المناهج، وأدواته التنفيذية، لذا تعد الكتب التعليمية من الوسائل المهمة والفاعلة التي تعبر عن المنهج وأهدافه سواء كانت بيد المدرس أم الطالب ويصعب التخلي عنها في التعليم مهما توافرت وتنوعت الوسائل التعليمية الأخرى.

لأن الكتاب التعليمي احد العناصر المكونة للنظام التعليمي، وهو أداة المنهج في تحقيق أهدافه، وأداة أساسية في عمليتي التعلم بما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعة. وقد اهتم المربون في العصر الحديث بالكتاب التعليمي، وعقدوا له الندوات والمؤتمرات، وحددوا له الأسس التي يقوم عليها، والمواصفات التي ينبغي ان تتوافر في الكتاب الجيد انطلاقا من الوظائف التي يؤديها.

تعد الكتب التعليمية الأداة الفعالة التي يعتمد عليها التدريسي في تدريسه فضلاً عن كونها المصدر المهم للمعرفة العلمية لمختلف جوانبها التي يراد من الطلبة فهمها وتطبيقها في مجالات الحياة كافة فهي ليست مجرد وسيلة معينة على التدريس بل أنها صلب التدريس نفسه وهي الدروس بعينها. كل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي تابعة للكتب للتعليمية معينة للطلبة على فهمه، ومازالت الكتب التعليمية تمثل مصدراً رئيسياً من مصادر التعلم، وتسهل الحصول على المعرفة للمتعلم للمراحل الدراسية كافة ومختلف المواد الدراسية وتتيح لهم تكرار قراءة موضوعاتها وفقا لقدراتهم اهتماماتهم، وتعرض المادة العلمية بطريقة منظمة ومرتبة.

إذا كانت تلك هي مكانه الكتاب التعليمي في العملية التعليمية التعلمية، فإنه يجب توفير كتب تعليمية جيدة للطلبة والتدريسيين، تيسر عليهم وتساعدهم في أداء

الأدوار المنوطة بكل منهم لتحقيق الأهداف التربوية المتوخاة بكفاءة عالية، ويتطلب ذلك من التدريسيين والطلبة استخدام الكتاب التعليمي استخداما واعيا يستثمر الجوانب الايجابية في الكتاب، ويحسن ويطور الجوانب الأخرى التي تحتاج إلى تحسين أو تطوير بما يعظم استثمار الخبرات التربوية التي يعرضها الكتاب التعليمي، بشكل ايجابي وفاعل.

إن الكتاب التعليمي أصيل في العملية التعليمية وليس مجرد معين لها لأنه يحدد المعلومات والخبرات التي تدرس وتدرب الطلبة إذ يحددها من حيث الكم ومن حيث الكيف، إن الكتب التعليمية تظل تتمتع بمكانة مرموقة، فهي ابرز مصادر تعلم الطلبة والاستزادة منها في التحصيل، فهي سهله الاستعمال قليلة التكلفة اذا ما قورنت بالإبدال التكنولوجية الاخرى، كما أنها تقدم الحد الأدنى من محتوى المنهج المطلوب ويمكن التحكم بعناصره الأربعة (الأهداف، والمحتوى والأنشطة، والتقويم). ومن السهل تطويره والتحكم في إخراجها وإثرائها بالرسوم والصور والإشكال وجعلها ممتعة ومثيرة ومشوقة وتشكل الكتب التعليمية الحد الأدنى من المواد المرجعية التي عليه أن يرجع إليها، كما أنها تقدم تسهيلات كثيرة مثل: تحديد الأهداف المتوخاة للموضوع الدراسي، واقتراح الأنشطة والتدريبات، وتقديم الوسائل التعليمية ووسائل التقويم وغيرها.

لذلك حضي الكتاب التعليمي ومازال يحضى باهتمام التربويين، ولقد تباينت وجهات نظرهم حوله، وان هذا الاهتمام نابع من الاهتمام بالمنهج وقد اكد بعضهم أن تطوير المنهج لآياتي إلا بتطوير الكتاب التعليمي، ولهذا نال اهتمام المعنيين بالعملية التربوية وفي أطار الجهود المبذولة لتحسين الكتب التعليمية وتطويرها وإعادة النظر فيها من جميع الجوانب، وأجراء المراجعة الشاملة حولها، عقدت المؤتمرات والندوات وحلقات البحث المتعددة حول المناهج والكتب التعليمية فقد عقد في عمان مؤتمر العملية التربوية عام 1980 نوقشت فيه القضايا التربوية كافة، من بينها الكتب التعليمية ومواصفاتها، وأوصى المؤتمر المشاركون بضرورة ان تتسم الكتب التعليمية

بالحداثة والمعاصرة في المعلومات، وان تكون لغتها سهله ومناسبة لمستوى الطلبة، وان تكون معلوماتها وظيفية وذات ارتباط بحياة الطلبة اليومية وان يراعي في إخراجه الشروط التربوية من حيث وضوح الطباعة وجودة الورق والتجليد وتوافر الرسوم والإشكال التوضيحية.

لقد كشفت الأبحاث التربوية التي أجريت حول الكتب التعليمية بشكل عام عن وجود نواقص عديدة في الكتب التعليمية منها ما يتعلق بالمادة العلمية الواردة فيها من حيث طريقة عرضها وتوضيحها وكميتها، وكذلك الحال بالنسبة للترابط والتناسق فيما بين أفكارها ومنها ما يتعلق بأساليب إخراجها، أو مدى إسهامها في تحقيق أهداف التربية، ولكي تصبح الكتب التعليمية ذا قيمة تربوية عالية ينبغي أن تصمم بعناية من حيث اختبار مكوناتها وتنظيم خبراتها التعليمية وإنتاجها شكلا ومضمونا بما يلائم الأسس المعرفية والنفسية التربوية والفنية والتقنية لتكون أداة فاعلة تيسر على الدارسين عملية التعلم وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات والذي يقوم بدور اجتماعي مميز.

والكتب التعليمية في هذا العالم المعاصر لا تعد مجرد وسيلة ومن وسائل التعليم فحسب إنما هي من أهم أدوات التعليم في عصر لم يكن للعلم فيه حدود معينة وأفاق محددة وإنما هو قد اتسم بالانفتاح المعرفي وانتشارها ويقدمها في كل مجال من مجالات الحياة الأمر الذي جعل من الكتب الدراسية ومادتها المقروءة ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات، ومهما تعددت البدائل عنه وما توصلت إلية تكنولوجيا التعليم من وسائل منافسة، فسوف تظل للكتب مكانتها وقيمتها بحكم مميزاتها وخصائصها التي تتمتع بها.

فالحاجة الى تطوير الكتب التعليمية تبرز نتيجة لتغير أهداف التربية التي تخضع دائماً للمراجعة والتطوير، هذا التغير الذي يحدث بدور نتيجة تطور المعرفة الإنسانية، نتيجة حدوث تطورات، اجتماعية واقتصادية في المجتمع الإنساني، بحيث تجعل الوضع غير قادر على تلبية حاجات المجتمع وطموحاته، وتعد عملية أعداد الكتب التعليمية

عمل علمي تسهم فيه جهود مشتركة، تبتعد عن الارتجال والعشوائية، فهناك معايير يجب أن تتوافر في الكتب الدراسية، لذلك أكدت توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن عام 1988، وعلى عدة اعتبارات منها:

1) مراعاة أن تكون النشاطات التي تتضمنها الكتب وظيفية ترتبط بالمجتمع والبيئة العامة.

2) ضرورة أتباع نسق جديد في تأليف الكتب الدراسية يعتمد على أساسيات المعرفة والتفكير الناقد والتحليل والربط والتفسير ليبعث على التعلم الذاتي والتفكير العلمي عند المتعلم.

3) ضرورة تجريب الكتب الدراسية قبل إقرارها النهائي.

4) التركيز على الاتجاهات والقيم الايجابية المستمدة من العقيدة الاسلامية والتراث وإبراز المفاهيم والمصطلحات وتفسيرها وعرضها بشكل يسهل فهمها واستيعابها.

5) ضرورة الجمع بين القيم الايجابية في تراثنا وحضارتنا وبث القيم الايجابية في الثقافة العلمية المعاصرة.

فالبعض يرى أن الكتب الجامعية أشبه ما تكون بالعجلة فمتى ما كانت هذه العجلة حديثة ومجهزة بكافة الوسائل والمستلزمات التي تحتاجها كان الوصول للأهداف المنشودة بأسرع وقت وبخلاف ذلك فانه سيؤدي إلى التوقف مرات متعددة في الطريق ويجعل تحقيق الأهداف بطيئا وبالتالي قد لا يؤدي إلى تحقيق كل ما يحتاجه المجتمع من الأهداف لذلك لا بد ان تكون الكتب التعليمية ذات محتوى يناسب المرحلة الدراسية وان تكون الكتب ذات مظهر يجذب القارئ ويعبر عن المحتوى بداخل الكتاب وتقوم الكتب التربوية الجامعية وفق معايير وأسس علمية يطمح اليها المدرس والطالب سيؤدي الى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة مع التأكيد على ان ليس كل جديد هو أجود من القديم، لذا لا بد ان يصاحب التجديد وعي عميق بضرورة البحث العلمي في واقع المناهج السائدة وتحليلها لمعرفة اوجه القوة وإبقائها ومعرفة أوجه

القصور والجمود وتغيرها فبذلك نخرج بها من التقليد. كل هذا سيؤدي إلى تمسك الطلبة بكتب عصرية ذات جودة عالية تناسب أعمارهم وتلبي طموحاتهم ورغباتهم.

وان عملية تقويم الكتب التعليمية وجودتها عملية ضرورية، الأن عملية التقويم تحدد صلاحية الكتب، هي الخطوة الأولى نحو أي تطوير أو تحديث، ففي ضوء نتائج عملية التقويم يتحدد مسار عمليتي الجودة والتطوير، والتقويم هو الوسيلة التي يحكم بها على فاعلية العملية التعليمية وهو أيضا الإستراتيجية العلمية للتغيير التربوي، ذلك ألان القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي والظروف والإمكانات، فعملية التقويم تشكل عنصراً أساسياً حيثما وردت الحاجة لاتخاذ قرار بوصفة عملية جمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

أكد المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم والمعارف المنعقد في الجزائر عام 2002م إلى ضرورة تطوير التعليم وتجويد نوعيته من خلال الدراسة المعمقة للجوانب ذات العلاقة بالعمل التربوي من خلال مراجعة المحتوى التعليمي ومفتاح المعرفة ومناهلها، وبالاستخدام الامثل لمصادر المعرفة المتنوعة، والتأكيد على الأنشطة الإبداعية الاثرائية، والإشارة إلى العلاقة بين العلم والثقافة والمجتمع، والتوجه نحو عمليات العلم التي تنمي التفكير والقدرات الاستقصائية وحل المشكلات وإدراك العلاقات وتحليلها وتصنيفها لاتخاذ القرار.

وهذا ما يؤكد عليه الباحثون "ان التعليم الجامعي في كليات التربية بشكل خاص يحتاج الى فلسفة تربوية واضحة تحدد القيم والمبادئ التي تقوم عليها والأهداف التي يسعى الى تحقيقها، والعلاقة بينه وبين المجتمع"، لان التعلم اصبح مرتبط ارتباط واضحا بحركة المجتمع ومنطلقاته فعلى ذلك اصبح التعليم الجامعي خدمات هي ايجاد الطلبة المستفيدين بحيث يكون اكثر فهماً واتساقاً مع مجتمعه وعصره وأكثر قدرة على استيعاب المعرفة وأكثر تفهما للقضايا العامة في بلاده، وأيضاً تزويده بخبرة

متقدمة ومتجددة تمكنه من القيام بالدور الذي يتناسب مع هذه الخبرة في شتى مواقع العمل والإنتاج في بلاده. فضلاً عن كل ما تقدم يرى البعض أن الهدف الأساسي الذي تسعى إليه الجودة هو النهوض بالواقع التربوي واستثمار طاقات الإنسان الكامنة والعمل على رفع المستوى التعليمي وبالأخص المناهج الدراسية التي تعد القاعدة التي يمكن من خلالها كشف المواهب والعمل على تحديث معلوماتها والابتعاد عن التلقين والحفظ وإنما التركيز على الفهم والاستيعاب فنجاح الدول المتقدمة وتحقيق أهدافها جاء من سلامة مناهجها واحتوائها على كل ما هو جديد.

وهذا ما أكدت عليه منظمة اليونسكو حيث واصلت بذل جهودها لترويج كتب تعليمية تتميز "باتسامها بالدقة والتوازن والحداثة، وخلوها من ضروب التحيز وقدرتها على تعزيز التعارف والتفاهم المتبادل بين مختلف الشعوب".

الملامح العامة للكتاب المنهجي المطلوب في التعليم الجامعي

يعد الكتاب التعليمي احد أهم عناصر المنهج فهو بمثابة سجل يدون فيه الحد الأدنى من المعارف العلمية التي ينص عليها المنهج، وهو من أهم وسائل تعليم المواد الدراسية بصفة عامة، وأداة للعملية التعليمية، يمثل الوعاء الذي ينهل منه الطلبة ما يحتاجون إلية في الدراسة. فإذا بني الكتاب على أسس تربوية سليمة، واحتوى مادة مفيدة، واظهر بإخراج جذاب، وصيغ بأسلوب سلس مقروء، ساعد في تحقيق أهداف المنهج.

ويتضمن الكتاب التعليمي محتوى المادة الدراسية المطلوب تقديمها للطلبة، وقد استمد الكتاب أهميته من الأهمية التي يمثلها المحتوى، وبالتالي أصبح الكتاب التعليمي يمثل عنصراً هاماً من عناصر المنهج، وقد اكتسب الكتاب هذه الأهمية في ظل المنهج بمفهومه التقليدي اذ كان هذا المنهج يعمل على إكساب الطلبة الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات بقصد إعدادها للحياة، وبمرور الوقت ازداد التركيز على هذه المعلومات حتى أصبحت هدفا بحد ذاتها.

أهميته

للكتاب مكانه متميزة في الإسلام فهو (احد أسماء القران الكريم) وهو المنهل أو المعين الذي يستمد منه الإنسان معلوماته فهو يعد المادة الأساسية للتعليم، ليس للناشئة فحسب، بل للكبار أيضا قال تعالى: ﴿ الٓر كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴾ هود/1.

للكتاب التعليمي في عالمنا المعاصر لا يعد مجرد وسيلة من وسائل التعلم فحسب وإنما هو أداة من اهم أدوات التعليم في عصر لم تكن للعلم فيه حدود معينة وآفاق محددة، وإنما عصر قد اتسم بتفاقم المعرفة وانتشارها، ويقدمها في كل مجال من مجالات الحياة الأمر الذي جعل من لكتاب التعليمي ومادته المقروءة ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات، ومهما تعددت البدائل عن الكتاب التعليمي وما توصلت إلية تكنولوجيا التعليم من وسائل منافسة، فسوف يظل للكتاب مكانته وقيمته بحكم مميزاته وخصائصه التي يتمتع بها.

ويمثل الكتاب الوجه التطبيقي للمنهج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية بوصفها الأداة التي يمكن الطلبة من بلوغ الأهداف وهو الأساس الذي يستند إلية المدرس في إعداده للدرس وازداد الاهتمام بجودة الكتاب التعليمي من قبل السلطة التربوية، فهو ذو أهمية حيوية ودور فاعل في العملية التعليمية والتربوية ولاغنى عنه بل هو كما يقال "حجر الزاوية في عملية التعلم" كما أن له دور تعليمي أساس في تربية النشء لما يحويه من معلومات وبيانات صحيحة.

ويعد الكتاب من عناصر المنهج الدراسي وهو يساعد الطلبة في الصفوف والمراحل الدراسية كافة، بوصفة الوسيلة التي يستعملها الطلبة للوصول إلى عالم المعرفة بمختلف أنواعها، كما تزداد أهميته بالنسبة إلى المدرسين فهو يعد المصدر الأساسي وربما الوحيد الذي يرجعون إليه في إعداد خططهم التدريسية ويهدف إلى

مساعدة المدرسين للطلبة في صف ما وفي دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهج.

وهو القاسم المشترك وحلقة الوصل بين المدرس والطالب كما انه اقل الوسائل تكلفة وأكثرها فعالية في رفع المستويات الأكاديمية للطلبة، لذلك فأهمية الكتاب تتجلى في دوره الفاعل لإنجاح العملية التعليمية، تحقيق أهدافها عن طريق ما يقدم من معارف منظمة موجهة نحو أهداف محددة، وعلى أساس ما تقدم ينظر إلى كتاب الجامعي على انه جوهر عملية التعلم، فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي، ويساعد الطلبة على ما ينبغي تعلمه، والتدريسيين على ما ينبغي تعليمه، يسهل عليهما عملية التعليم والتعلم.

وللكتاب التعليمي أهميته لكل من المنهج والمدرس والطالب، وتتبع أهميته للمنهاج من حيث انه مرادف له، فهو سجل يدون فيه ما يختار للطلبة من حقائق والمعلومات والمهارات التي تناسبهم، لذا فهو الأداة التنفيذية التطبيقية للمنهاج، كما انه أفضل وسيلة لتقويم المنهاج وتحسينه وتحديثه، وبالنسبة لأهميته للتدريسيين، فتتبع من كونه يشكل الحد الادنى لثقافة المدرس وهو خير مرشد ومعين له، يعد الساعد الايمن الذي لا يمكن الاستغناء عنه، حيث يستخدمه المدرس في مراحل التدريس المختلفة وهو يعد أداته لبلوغ الأهداف المتوقعة كما رسمتها فلسفة الجامعة أو الكلية، كما انه يساعد المدرس في إعداد دروسه ويسترشد به في الانتقال من موضوع ومن فكرة إلى فكرة حسب الخطة المرسومة للدرس بشكل يجعل المدرس مطمئنا لما فيه من معلومات وأفكار وحقائق.

أما بالنسبة للطلبة، فالكتاب التعليمي يعد الصديق الحميم للطالب فهو يرجع إلية للمذاكرة، ويرجع إليه للمراجعة، ويرجع إلية في كل الأسئلة والتمارين التي ينتهي بها كل موضوع دراسي، وتكمن أهميته أيضاً بالنسبة للطالب في انه مرجعه الأساسي للتزود بالمعارف والخبرات إضافة لكونه سهل التعاطي موثق به لا يمكن الاستغناء عنه، وهو يكسب الطالب عادة القراءة ومهارة المطالعة وينمي فيه العادات والقيم

السليمة وهو يعد مقوم من مقومات المذاكرة والتقوية والاستزاد من التحصيل والمراجعة وتثبيت المعلومات.

إن الكتاب التعليمي اهمية في الحياة لاغنى عنها سواء كانت تعليمية ام تربوية ام ترفيهية، وهو كما يقول الشاعر "خير جليس في الحياة كتابا" وما يزيد من دور الكتاب وأهميته في عالمنا المعاصر انه مازال يعتمد في المناهج الدراسي، لهذا فان الكتاب الجامعي المتميز ذو الجودة العالية يجعل الطلبة اكثر استعداداً وشوقاً لتعلم المادة ويجعل التدريسي راضياً على ما يقدمه من مادة وما يحصل عليه الطلبة وهذا يعود الى ان التعليم يتطلب انتقاء وتنظيم المعلومات بما يتناسب مع حاجة المتعلمين، يكون ذلك عن طريق بناء المناهج والكتب التعليمية على وفق اسس علمية منتظمة.

أهداف استعمال الكتاب المدرسي:

إن استعمال الكتاب المدرسي استعمالاً فعالاً يحقق الأهداف التعليمية الآتية:

1. يلبي حاجات الطلبة الخاصة التربوية والتعليمية.
2. يساعد الطلبة على إدراك بيئة المادة النفسية والمنطقية المفاهيمية.
3. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
4. يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.
5. يساعد الطلبة على اكتساب العادات الدراسية السليمة.
6. ينمي قدرة الطلبة على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
7. يثري تعلم الطلبة ويعززه.

عناصر الكتاب التعليمي

يتألف الكتاب التعليمي من مجموعة من العناصر تتكامل مع بعضها في تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها وهذه العناصر هي:

1) **مقدمة الكتاب:** يحتوي على ابرز الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب الجامعي وإشارة إلى أهدافه والتوجيهات التي يستفيد منها الطلبة في عملية التعلم والتدريسي، وإشارة إلى مصادر التعلم المساندة فضلا عن التعرف بأهمية الكتاب والمبادئ الأساسية التي روعيت في تأليفه، وتنظيم محتواه ويفترض في لغة المقدمة أن يكون سليمة واضحة ومواجهة لمخاطبة الطلبة.

2) **أهداف الكتاب:** وتعد الأهداف عنصر مهما من عناصر الكتاب الجامعي له تأثير كبير في العناصر الأخرى، فلا بد أن تكون أهداف الكتاب متصلة بأهداف المنهج، وان أهداف الكتاب في ظل الجودة الشاملة لا يكفي أن تشتق في ضوء الفلسفة التربوية المعتمدة والإمكانيات المتوافرة وخصائص الطلبة لأنها في ظل الجودة تعبر عن ما يتطلبه السوق وحاجات المجتمع وما يراد من المؤسسة التعليمية وهذا يقتضي ما يأتي:

أ. معرفة ما يتوقعه الطلبة أنفسهم من خدمة تعليمية داخل الجامعة.

ب. توضح حاجة سوق العمل.

ج. توضح متطلبات المجتمع والواصفات التي يريدها.

د. أجراء مسح دقيق لحاجات الأفراد والمجتمع ومؤسساته من خريجين.

ه. توضح متطلبات مقدمي الخدمة في المؤسسة التعليمية.

و. تتيح أفضل استخدام للوقت.

ز. تتسم بالواقعية وإمكانية التطبيق.

لذا لابد أن تكون الأهداف مفتوحة تسمح بإدخال التجديدات وقابلة للتطوير حسب متغيرات الحياة وحاجة الفرد.

3) **المحتوى أو الخبرات التعليمية:** يعد المحتوى احد العناصر المكونة للكتاب ويأتي بعد الأهداف ليكون ترجمة صادقة لها بل يعد العنصر الذي تدور حوله بقية

العناصر والأنشطة وأساليب تقوم ومحتوى الكتاب وهو يتكون من المعلومات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم التي تشكل مادة التعلم في احد المقررات الدراسية للطلبة، يتم اختيارها على وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق الأهداف الخاصة. يراعي في اختيارها مبدأ الحداثة، والدقة العلمية، موثوقية المصدر، وارتباطها بحياة الطلبة والبيئة التي يعشون فيها، يراعي التوازن بين الشمول والعمق.

أما الحكم على جودة المادة من منظر الجودة الشاملة يكون من خلال:

1. القدرة في زيادة وعي الطلبة وثقافتهم.
2. ما توفره للطالب من توجيه ذاته في الدراسة والبحث.
3. أن تكون المادة مستجيبة للتغيرات المعرفية والتكنولوجية.
4. توفيرها الأنشطة التعليمية التي تجعل الطالب محور الاهتمام في العملية التعليمية.
5. تنمية القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات عن طريق البحث والتقصي.
6. إسهامها في زيادة وعي الطلبة وثقافتهم.

4) **الأنشطة المصاحبة**: إن الأنشطة التعليمية عنصر أساسي من عناصر الكتاب، وقد اجمع علماء التربية في الوقت الحاضر على أهمية النشاط كجزء من حياة الطلبة في المؤسسة التربوية، كوسيلة هامة من وسائل تحقيق أهداف التربية وأهداف الكتاب، والأنشطة لم تعد جزءً ثانوياً أو هامشياً أو زائداً عن البرنامج الكلي للجامعة، والمتأمل للأنشطة الدراسية يلاحظ أن هناك نوعان من الأنشطة التعليمية.

- الأنشطة اللاصفية التعليمية، التعلمية: هي التي تحدث خارج حجرة الصف وهي مهمة في الكشف عن لمواهب الكامنة داخل الطلبة، ومن أمثلتها الأنشطة الاجتماعية، والموسيقية، والفنية.

- الأنشطة الصفية التعليمية، العلمية: هي التي تتم داخل الصف ويقوم بتخطيطها التدريسي والطلبة ويتم من خلالها تقديم معلومات منتقاة لمساعدة الطلبة على الفهم والإدراك واستخدام المعرفة. وهذه الأنشطة بطبيعتها تختلف على عدة أنواع حسب الهدف من تخطيطها:

أ. الأنشطة المنهجية التعليمية وهي التي تستخدم في تعليم الطلبة ومساعدتهم على النمو المتكامل ويطلق عليها الأنشطة المصاحبة أو الأنشطة الأكاديمية ويتم الاعتماد فيها على مصادر المعرفة غير التي توجد بالكتاب التعليمي.

ب. الأنشطة المنهجية الآثرائية والتي تقدم من اجل الطلبة المتفوقين وتقدم لهم معلومات منتقاة تلبي احتياجات وتمكنهم من النمو المتكامل.

ج. الأنشطة المنهجية العلاجية وهي أنشطة مخططة يقوم بها الطالب والمدرس لمساعدة الطلبة في التغلب على الصعوبات التي تواجههم إثناء تعليمهم والتي تفوق تقدمهم بالمقارنة لمعدلات ونموهم ونمو اقرأنهم. وللأنشطة المصاحبة وظائف أساسية يمكن تحقيقها لدى:

- تنمية مهارات الاتصال.
- الربط بين النظرية والتطبيق.
- تنمية ميول واتجاهات وقيم.
- تعلم الطلبة التخطيط والعمل في فريق (العمل الجماعي).
- تنمية مهارات معرفية الطلبة.
- تساعد على اكتشاف المواهب عند الطلبة.

5) **التقويم:** يرى البعض أن عملية التقويم تعد من العناصر المهمة وربما الأكثر أهمية في أعداد وتأليف الكتب الجامعية من جهة ومن جهة أخرى يعد التقويم أهم عنصر

من عناصر العملية التعليمية والتعلمية برمتها فهو احد الوسائل المهمة التي تسعى لها الجودة الشاملة فمن خلاله يمكن معرفة جوانب القوة والضعف في أعداد وتأليف الكتب ومعالجة جوانب الضعف والتغلب عليها فبدونه لا يمكن معرفة تحقق الأهداف الموسومة التي ينشدها الكتاب لذا فهو يؤثر في جميع المجالات من اجل وضعها في المسار الصحيح.

وعلى ذلك فلابد أن تكون عملية التقويم متكاملة ومتوازية مع عملية التدريس، يجب أن يخطط لها بصورة جيدة حيث أوضحت الموسومة العالمية للتقويم التربوي انه عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلبة أو البرامج وبذلك يساعد في توضح العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة.

تشمل عملية التأليف والإخراج على عمليات عدة هي:

أ. التخطيط التأليف كتاب.

ب. بعملية التأليف نفسها.

ج. إخراج الكتاب.

د. تجريب الكتاب.

ه. متابعة الكتاب.

و. تقييم الكتاب.

ز. تطوير الكتاب.

ويرى البعض أن عملية تأليف الكتب التعليمية عملية مهمة تحتاج الى امكانيات علمية وتربوية وخبرة وإطلاع على كل ما يحدث من مشكلات على الساحة المحلية والدولية وكل ما هو وجديد في عالم المعرفة وترجمته في هذه الكتب لأنها تخاطب عقول كثيرة ومستويات مختلفة فينبغي ان يكون المؤلف حصل على شهادة دكتوراه في تخصص موضوعات الكتاب المؤلف، كما لابد ان يكون حاصل على لقب علمي

(أستاذ أو أستاذ مساعد عند تأليف الكتاب التعليمي حيث يعتقد البعض أن توافر مثل هذه الشروط يجعل الكتاب التعليمي أكثر دقة).

فمهما كانت الطريقة المتبعة في التأليف فان شخصية المؤلف وقدرته العلمية تتحكم إلى حد كبير في جودة الكتاب، ينبغي أن يكون المؤلف من ذوي الاختصاص في فروع المعرفة التي يبحث فيه الكتاب. والتخصص العلمي وحده لا يكفي إذ يحتاج المؤلف إلى دراية في الطريقة التي تعرض المعلومات في الكتاب. وهذا يستدعي أن يكون المؤلف خبيراً في التربية مُلماً بمبادئ التعلم، ومن هذا المنطلق، فانه ينصح أن يشترك في تأليف الكتاب الجامعي الواحد مجموعة من المؤلفين بحيث تجتمع فيهم الدراية بالقضايا التربوية والعلمية وعلم النفس والتخصص العلمي الدقيق.

الاتجاهات الحديثة في إعداد الكتب التعليمية:

هناك اتجاهات عدة حديثة لإعداد الكتب التعليمية منها:

1) تقسيم الكتاب إلى وحدات دراسية.
2) بناء وحدات الكتاب بناء مقترحا يترك للتدريسيين والطلبة والأطراف الأخرى فرض التعديل أو الإضافة والحذف والإبداع بشكل دوري وبناء خطة التغذية الراجعة، وإرفاقها بمشروع الكتاب.
3) التأكيد على مبدءا التعلم الذاتي من خلال توظيف مفهوم التعليم اللا جامعي ليتكامل مع التعليم الجامعي.
4) تنظيم الأنشطة وخطط التقنيات بحيث تتكامل جهود المؤسسة التعليمية والأسرة والمؤسسات الأخرى في تنمية خبرات المتعلمين التي يشير إليها الكتاب.
5) توضح دور الطالب المتوقع وما يقوم به في مجتمعة.
6) ضرورة بناء خطة التقنيات التعليمية التي تعمل الوحدة والإشارة إلى مكوناتها والى مصادر المعلومات، سواء للمدرس أو الطالب.

7) تزويد الكتاب بما يثري معلومات ومهارات المدرس في شكل نشرات مرافقة أو في دليل يسمح للمدرس بتطويره وتعديله على التوجيه الفني والإشراف التربوي.

8) بناء اختبارات موضوعية وشاملة ومتنوعة وتدريبات وأنشطة في نهاية كل وحدة تشمل مهارات التعلم الذاتي والأنشطة الامتدادية بحيث تحقق تكاملية التعلم في التدريس الجامعي مع التعلم خارج نطاق الجامعة.

9) مراعاة حجم الكتاب ومواصفاته في الإخراج الفني، بما يتناسب مع عمر الطلبة والقواعد الصحيحة.

فيما يتعلق بمجال الأعداد والتأليف

1) ضعف التزام مؤلفي الكتب التربوية الأربعة بشروط الإعداد والتأليف في ذلك الوقت ما جعل الكتب غير متطابقة فيما بينها لمواصفات الكتاب الجيد في ذلك الوقت.

2) أن الكتب لم توضع على أساس علمي موضوعي ودراسات ميدانية للتعرف على مستويات الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم التي تتفق مع المرحلة التي يدرسونها.

3) المدة الزمنية التي تم تأليف الكتب فيها لا تنسجم مع شروط ومواصفات الفترة الحالية.

4) عدم خضوع الكتب لعمليات تنقيح أو تقوم منذ مدة تأليفها أي ما يقارب 30 عام.

5) حصلت جميع الكتب على موافقة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتدرس للطلبة.

فيما يتعلق بمجال الأهداف:

1) إن معظم الأهداف التربوية التي تنشدها الكتب غير واضحة للباحث من خلال عملية التحليل مما يجعلها غامضة بالنسبة للكثير من الطلبة.

2) لم تراعي الأهداف التوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية وإنما ركزت بنسبة كبيرة على الجوانب المعرفية بشكل يؤثر على الجوانب الأخرى.

3) لم يتضمن في الأهداف ذكر لحاجات المجتمع.

4) الكتب كانت بعيدة عن مفاهيم حقوق الإنسان.

فيما يتعلق بمجال المحتوى:

1) عدم تكامل محتوى الكتب داخليا مما يجعلها بعيدة عن معايير الجودة الشاملة.

2) لا يسهم المحتوى في تنمية ميول واهتمامات الطلبة نحو القراءة الخارجية.

3) لم يساير محتوى الكتب المستحدثات والتطورات التي يشهدها العالم في مجال المعرفة.

4) لم يخلو محتوى الكتب من الأخطاء العلمية واللغوية.

5) لم يكن عرض المحتوى في الكتب بأسلوب منطقي يحث على الاستمتاع بقراءته.

6) ان محتوى الكتب لم يعكس طبيعة المجتمع العراقي واتجاهاته الحضارية والثقافية.

فيما يتعلق بمجال الأنشطة المصاحبة:

1) عدم كفاية الأنشطة المستخدمة في الكتب التربوية.

2) لم تصمم الأنشطة بشكل يعمل على تحقيق الأهداف التربوية.

فيما يتعلق بمجال الكتاب وإخراجه:

1) لغة الكتب سليمة وخالية من الألفاظ العامية واستخدامها اللغة العربية الفصيحة.

2) لم تتطابق مواصفاته الكتب مع معايير الكتاب الجامعي الجيد من حيث مناسبة حجمه، تميز العناوين، نوع الورق المستخدم، واستخدام علامات الترقيم.

3) لم تخلوا الكتب من الأخطاء الطباعية.

4) مع وجود مقدمة لكل كتاب من الكتب التربوية إلا انها لم تستوف شروط المقدمة الجيدة.

تجريب الكتاب ومتابعته:

إن عملية تجريب الكتاب قبل تعميمه عملية لازمة ومهمة، حيث يتم تجريب الكتاب على عينة ممثلة من الطلبة تحت أشراف دقيق ويتطلب هذا تدريب المدرسين على استخدامه ومتابعته أثناء التجريب بحيث يؤدي ذلك إلى أجراء تعديلات تعمل على تلافي أوجه القصور بالكتاب وخلوه من التناقض ويعد تعميم الكتب الدراسية قبل تجريبها من الأخطاء الفادحة التي تقع فيها كثير من الدول حيث إن تجريب الكتب الدراسية قبل تعميمها يساعد على الوصول بالكتاب إلى المستوى المنشود عن طريق سد الثغرات والتخلص من الأخطاء، والأمر الذي يؤدي إلى توفير مبالغ طائلة قد تهدر في حالة عدم تجريب الكتاب وظهور بعض الأخطاء الكبيرة فيه مما يوجب طباعته مرة أخرى.

أما في ما يتعلق بمتابعة الكتاب التعليمي بعد تعميمه فيرى الوكيل بأنه لا يكتفي بوصول الكتاب إلى أيدي الطلبة والمدرسين، بل يجب متابعته أثناء استخدامه وتتطلب عملية متابعة الكتاب ما يلي:

أ. الاهتمام برأي الطلبة والمدرسين والموجهين والخبراء وكل من يهمه الآمر فيما يتعلق بالكتاب.

ب. عقد الندوات الخاصة لدراسة أهم المشكلات التي قد تظهر واختيار أحسن السبل لحلها.

إن عملية التجريب والمتابعة في غاية الأهمية لأنها تؤدي إلى معرفة جوانب القوة والضعف في مادة الكتاب كما وتتبين إمكانية تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها لأنها ستؤدي إلى تقليل التكلفة المرتبة على ذلك وتسمح باستثمار الوقت والوصول إلى تعلم حتى التمكن، وفي الحقيقة هذه هي احد أهم أهداف الجودة الشاملة في التعليم وهي عدم وجود الأخطاء وإنما عمل صحيح من المرة الأولى.

دواعي تطبيق معايير الجودة في الكتب التعليمية

إن أحداث التنمية لم يعد كافيا ولا كفيلا بتحقيق الارتقاء بالإنسان العربي، حيث إن تطور العلوم والفنون وما صاحبها من تغيرات ضخمة قد أتى بمفاهيم جديدة في مشارق الأرض ومغاربها مثل (حلقات الجودة، الرقابة على الجودة، والجودة الشاملة، غيرها من لمفاهيم المستحدثة) وبالتالي لا مناص أمام الإنسان العربي إلا الأخذ بهذه المفاهيم والإسراع بتطبيقها، حتى لا يصبح خارج نطاق الزمن. ومن واجب جميع المنظمات العاملة في مجالات التنمية الإدارية، والمؤسسات العاملة في مجال التعليم تطبيق مثل هذا المفاهيم، ولما تشكله الكتب من أهمية كبيرة في حياة الفرد وجب أن تكون كتب عصرية تتناسب مع معايير الجودة لذا ادعت الحاجة إلى تطبيق الجودة في الكتب المدرسية:

1) التطور التكنولوجي وظهور مجتمع المعرفة وإنتاج وصناعة المعرفة.
2) مراعاة (احتياجات سوق العمل) التي تطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير الكتب الدراسية من خلال تبنيها معايير الجودة.
3) العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الأكاديمي التي يحب أن يصل إليها الطالب وذلك لمواصلة التعلم في أي مكان من العالم.
4) الاحتكاك الثقافي بين مختلف الدول الذي ينتج عن العولمة.
5) التطور المستمر في علم النفس والصحة النفسية الذي يدفع إلى التغيير الدائم المستمر في مناهج التعليم.

جودة الكتب التعليمية

يقصد بها هنا جودة محتوياتها وتحديثها المستمر بما يواكب، التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث تساعد الطالب على التوجيه ذاته في دراسته وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تتطلبها المؤسسة التعليمية منه، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور اهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات

ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم القدرة على التحصيل والبحث العلمي.

حيث تعد الكتب الدراسية عنصراً رئيسياً من عناصر العملية التعليمية، وتتعدد المعايير والمواصفات الواجب توافرها في الكتب لتتسم بالجودة والفاعلية ومن العوامل المرتبطة بالجودة، أصالة البرامج وجودة الكتب من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب والى أي مدى تعكس الكتب الشخصية القومية أو التبعية الثقافية، والى أي مدى ترتبط بالبيئة وتثري شخصية، الطالب ويتوقع انه كلما زاد الارتباط بين المقرر الدراسي والواقع زادت فعالية التعلم، وإدراك الطالب قيمة ما يتعلمه ويتأكد لدية المضمون الاجتماعي للتعليم والتعلم وبذلك يوظف ما اكتسبه من نتائج وخبرات، وهذا ما كد عليه شحاذة أن جودة الكتب الدراسية تتمثل في الاهتمام بشكلها، ومحتواها، ووضوح غايتها، وإمكانية تحقيقها، وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، مؤسسات المجتمع)، إلى جانب الاهتمام المتمثل بجودة طرق التدريس ووسائل التقويم التي يجب أن تكون أولوياتها دائما العمل على تحقيق التحسين المستمر في عمليتي التعليم التعلم الموجه إلى تطوير قدرات ومهارات الطلبة على نحو متواصل، والذي سيجنب الهدر الهائل الذي يحصل في الموارد فيما بعد، وان توافر خصائص معنية في الكتب الدراسية لابد وان يكون لها انعكاس على مستوى أداء الطلبة، بدوره ينتقل أثره على مستوى أدائهم بعد التخرج، فجودة الكتاب في الإطار تعني تعلما من اجل التمكن.

تعد العملية التعليمية نظاماً إنتاجياً يعتمد على مجموعة مستلزمات يكون المنهج الدراسي مدخلاً أساسياً وخطة ضرورية تعتمدها المؤسسة للحصول على المخرجات، أي خصائص وسمات المخرجات المطلوبة من العملية التعليمية إلا أن جودة المنهج وما يتضمنه من موضوعات ومقررات ومفعول تعبر عن المصارف والمهارات التي يحملها الخريج في مجالات التخصصات المعرفية والمهنية، وعليه هذه المعارف والمفاهيم والمصطلحات تتعرض الى تغيير سريع وفقاً لما يشهده العالم من تطورات وتغيرات في كافة المجالات

إضافة إلى ارتباط المنهج بفلسفة الدولة التعليمية. وتأسيساً لما تقدم ان جودة الكتب ينبغي أن تتصف بـ:

- أن تمتلك الكتب القدرة على التعبير عن التطورات العلمية والتقنية للمجتمع.
- أن تتفاعل مع حركة المجتمع وتطويره.
- أن تتفاعل الكتب مع حقل العمل ومع الطموح والتوجهات المستقبلية في مجالات التطور العلمي والمعرفي.
- أن تواكب الكتب التحديث والتطورات والمتابعة العلمية في مجال التخصص.
- أن تكون مترابطة ومتناسقة في الشكل مواد لكل سنة دراسية، وان تكون السنة السابقة تمهيدية للسنوات الدراسية اللاحقة.
- أن تحقق التوازن بين الاختصاص العام الدقيق، والنوع، الكم، الجانب النظري، والتطبيقي الثقافة العامة، المحتوى، الزمن المخصص له.
- أن يعبر المحتوى عن معايير (ضمان الجودة) وهي الصدق الدلالة، الميل والقابلية للتعلم.
- أن يمتلك الكتاب القدرة على جذب اهتمام الطلبة ويعزز دافعيتهم للتعلم.

ومن هذا كله يمكن اشتقاق تعريف جودة الكتاب الجامعي باعتباره منتجاً أكاديمياً، من أعمال العالم جوزيف جوران على النحو التالي: جودة الكتاب الجامعي تعني المواصفات التي تشبع حاجات المستهلكين (المستفيدين)، وتحوز على رضاهم، مع عدم احتواءه على العيوب، ويمكن أيضاً اعتماد التصنيف التالي بالنسبة لمستهلكي الكتاب الجامعي.

1) المستهلك الداخلي، من داخل الجامعة (طلبة، مدرسين).
2) المستهلك الخارجي، ويمثل المهتم الذي لا يكون ضمن الجامعة الناشرة (جامعات أخرى مؤسسات تعليمية وغير تعليمية، خريجون، ...).

ويرى جوران ان التخطيط للجودة يمر بعدة مراحل أخرى، نرى انه يمكن تطويعها لتتطبق على الكتاب الجامعي وهي:

أ. تحديد المستهلكين (المستفيدين).

ب. تحديد الاحتياجات.

ج. تطوير مواصفات المنتج لكي تستجيب لحاجات المستهلكين.

د. تطوير العلميات التي من شانها تحقيق تلك المواصفات أو المعايير المطلوبة.

ه. نقل نتائج التخطيط الموضوع إلى أصحاب العلاقة.

و. الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.

وانطلاقا من رؤية جوران للرقابة على جودة المنتج بأنها عملية مهمة وضرورية لتحقيق أهداف العمليات الإنتاجية في خلوها من العيوب، فالرقابة على جودة الكتاب الجامعي تتضمن:

1) التحقق من توفر المواصفات المطلوبة، كما سيرد لاحقا.

2) تقويم الأداء الفعلي.

3) مقارنة الأداء الفعلي المتحقق بالأهداف الموضوعة.

إن الاهتمام بحسن جودة الكتب التي تقدم إلى الطالب هي احد العناصر المهمة لمواكبة النظام العالمي الجديد والانفتاح الفضائي وعصر العولمة والمعلومات وما يتطلبه من تحديث معلومات الكتب من شانها إكساب ثقافة متميزة ومتحضرة تتماشى مع الثقافات الأخرى مع الحفاظ على الأصالة ولهذا تتضح أهمية توافر معايير الجودة في الكتب التربوية، وخلاصة لكل ما تقدم ولكي يتم الحكم على جودة الكتب فلا بد أن تكون:

- شاملة تغطي جميع المجالات الرئيسية في حقول المعرفة المختلفة بأبعادها الفكرية والعلمية والإنسانية.

- متكاملة تساعد على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبه.
- اهتمامها بالمجتمع بحيث تعكس احتياجاته ومتطلبات خطط التنمية.
- تكون مرنه.
- تؤخذ في إعدادها ثورة تكنولوجية المعلومات وان يتم توظيفها فيها.

في ضوء النتائج التي توصل إليها البعض يمكن وضع عدد من التوصيات، لعلها تسهم في تطوير العملية التعليمية بوجه عام الكتب وجه خاص.

1) ضرورة أن يستوفي المؤلف الشروط الخاصة بمؤلفي الكتب بالنسبة للكتب المنهجية.
2) الاهتمام بجميع المجالات فلا يقل أي مجال أهمية عن المجال الأخر لان احدهما يكمل الأخر ويزيد من جودته.
3) الالتزام بمعايير ثابتة في أعداد وتأليف الكتب الجامعية وفق المستحدثات العالمية.
4) ضرورة إشراك التدريسيين في مجال الإعداد والتأليف الخاص بالكتب المنهجية.
5) لابد من إعادة النظر في الكتب التربوية التي تدرس للطلبة لفترة لا تقل عن أربعة سنوات.
6) أن يتم إعداد الكتب المنهجية على أساس ميداني يلبي احتياجات المجتمع والطلبة والهيئة التدريسية.
7) ضرورة الاهتمام بجودة الكتاب من جميع النواحي الفنية والعلمية ليزيد من رصانته ويسهم في تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها.
8) أن يتضمن كل كتاب من الكتب التعليمية مفاهيم للديمقراطية وحقوق الإنسان كي يسهم ترسيخها بشكل صحيح لدى الطلبة.
9) اعتماد معايير الجودة الشاملة عند تقويم وتطوير الكتب الجامعية المساعدة.
10) تخصيص جائزة لأفضل كتاب منهجي أو مساعد مؤلف من بين الكتب.

الفصل الحادي عشر

فلسفة التدريس الجامعي
طرائق وأساليب حديثة

الفصل الحادي عشر
فلسفة التدريس الجامعي
طرائق وأساليب حديثة

التدريس كأية مهنة تحتاج الى معرفة وفن. وتتمثل المعرفة بالأساسيات التي يجب ان يلم بها المدرس في التمكن من مادته العلمية وهي معرفة تخصصية علمية. وما يخص اهداف التربية وسيكولوجية التعلم وطبيعة المتعلم وهي معرفة مهنية (تربوية).

أما الفن في التدريس فيتمثل في اختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة للمادة الدراسية في ضوء الهدف المنشود بما يتلاءم وطبيعة المتعلم. وان من الامور الواجبة في التدريس الصحيح ان تسير المعرفة والفن جنبا الى جنب بحيث يصبحان وجهتين متكاملتين وغايتهما واحدة في تربية الإنسان وتنحصر العملية التعليمية في الاجابة عن اربعة اسئلة وهي:

1) لماذا ندرّس ؟
2) ماذا ندرّس ؟
3) كيف ندرّس ؟
4) وهل نجحنا في التدريس ؟

ويتعلق السؤال الاول بما يسمى غايات العملية التعليمية أو اهدافها. فنحن ندرّس العلوم مثلاً من اجل ان يكتسب الطالب ثقافة علمية او لكي يتخصص تخصصاً علمياً معيناً. وندرّس التاريخ لكي يتعلم الطالب الجامعي كيف يفهم الماضي ويستقرئ الاحداث الحاضرة والمستقبلية. كما ندرّس اللغة العربية من اجل ان يتعلم الطالب فصاحة اللسان وحسن التعبير. وهذه مجرد امثلة لبعض الاهداف التربوية وليس حصرا لها. والأستاذ الجامعي بحكم تخصصه وخبرته العلمية يعرف عادة الاهداف التي يريد

تحقيقها من خلال تدريس اختصاصه, والطالب الجامعي يفترض فيه ايضا انه يعرف لماذا يدرس هذا الاختصاص أم ذاك.

وتصنف الاهداف التعليمية الى اهداف عامة وخاصة, وهذه التصنيفات نسبية وليست مطلقة فقد تعتبر اهدافا معينة عامة في سياق معين وتكون هي نفسها خاصة في سياق اخر. فأهداف الجامعة مثلا هي اهداف عامة تسترشد بها الكليات وهي نفسها اهداف خاصة بالنسبة لأهداف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي او لأهداف وسياسة الدولة التربوية. وأهداف تدريس الوراثة مثلا هي اهداف خاصة بالنسبة لأهداف قسم علوم الحياة في كلية معينة بينما هي نفسها اهداف عامة لتدريس موضوع معين او عدة موضوعات في علوم الحياة بالنسبة لقسم اخر من اقسام الكليات. ومهما كانت الاهداف عامة ام خاصة فان لها قيمة تربوية اذ انها تنير الطريق امام المدرس الجامعي ليعرف ماذا يريد تحقيقه.

اما السؤال الثاني الذي يقترن بالعملية التعليمية فهو يتعلق بالمحتوى الدراسي (content) او المعرفة.

ويمكن تصنيف المعرفة سواء كانت طبيعية ام انسانية الى مستويات هرمية تختلف في التعقيد وتبدأ بالجزئيات او التفصيلات ثم المفاهيم والقواعد او المبادئ والنظريات. فعندما نتكلم مثلا عن الارنب او القرد وما له من صفات تشريحية فإننا نتكلم عن حقائق او تفصيلات ولكن عندما نتكلم عن اللبائن (الحيوانات الثديية) فإننا نعني (تعميمات او افكار رئيسة). وهذه الافكار يمكن ان تكون على شكل مصطلحات تحمل معنى معينا وتدعى (بالمفاهيم) او تبحث في علاقات تربط بين المفاهيم وتدعى حينئذ (بالمبادئ او القوانين او القواعد).

فالحجم مثلا هو مفهوم يعبر عن بناء عقلي (structure) او صورة عقلية لأبعاد ثلاثة مضروبة ببعضها لتكون مجسما معينا على شكل مكعب او اسطوانة او منشورا وغير ذلك. والضغط هو ايضا (مفهوم) اخر يوضح القوة المسلطة على وحدة مساحة.

ولكن عندما نتكلم عن الحجم والضغط معا مرتبطين بعلاقة معينة عند ذلك نعبر عن فكرة تجمع هذين المفهومين نسميها (قانونا او تعميما او قاعدة).

فقانون بويل يعبر عن علاقة عكسية بين مفهوم الحجم ومفهوم الضغط عند ثبوت درجة الحرارة. وعملية تكوين المفاهيم تعتمد على خبرة الطالب السابقة ودراسته الحالية ونضجه العقلي ونشاطه الصفي وغير ذلك.

وفي المراحل الاولى من التعليم الجامعي نلجأ عادة الى التأكيد على التعميمات او الافكار الرئيسة ونترك التفصيلات والتعقيدات الى مراحل لاحقة. وهذا اللجوء له ما يبرره حيث ان حجم المعرفة الانسانية بمختلف تخصصاتها يتضاعف باستمرار وبشكل من الصعب او المستحيل احيانا مواكبته ومجاراته في المناهج الجامعية. لذا بات علينا ان ننتقي منه الاساسيات او التعميمات. كما انه وجد نتيجة البحوث التي اجريت في ميدان التربية والتعليم ان فهم التعميمات وتكوينها له مردود افضل بكثير من التركيز على التفصيلات لان عملية الفهم هذه تعني ادراك العلاقات بين الاشياء او الافكار. وإدراك العلاقات معناها ممارسة مستوى مرتفع من التفكير يحتاجه طالبنا الجامعي. اضافة الى ان مثل هذه التعميمات ان ادركت عناصرها جيدا فإنها اقل عرضة للنسيان وأكثر ثباتا في الذهن.

ان الإكثار من الامثلة في التدريس وتكليف الطالب الجامعي بمطالعات خارجية واعتماد اكثر من كتاب منهجي وإغناء البيئة التعليمية بالأنشطة والوسائل المعينة كل ذلك يعين في تعلم التعميمات وإثرائها.

اما السؤال الثالث (كيف ندرّس؟) فإنه يتعلق مباشرة بطرائق التدريس او استراتيجياته (وسنفرد له مجالا اوسع لمناقشته). بينما يتعلق السؤال الرابع (هل نجحنا في التدريس؟) في عملية التقويم وهو خارج نطاق هذه السطور.

وقبل مناقشة طرائق التدريس واستراتيجياته لابد ان نقف وقفة قصيرة نتعرف من خلالها على كيفية التعامل مع فكر الطالب وعقله وكيف نحفز تفكيره الى

مستويات أعلى لان هذا الهدف هو هدف أساسي تسعى جميع الطرائق التدريسية الى تحقيقه. ويأخذ كثير من التربويين بتصنيف التفكير الى ستة مستويات هرمية تبدأ بتذكر المعلومات وتنتهي بالتقويم وهو ما يدعى بتصنيف (بلوم). وفيما يأتي عرض مختصر لهذه المستويات مع بعض الامثلة البسيطة:

1) **المستوى الاول: مستوى المعرفة** (knowledge)

ويتضمن هذا المستوى المعلومات وكيفية حفظها وتذكرها. ورغم ان المعلومات سريعة النسيان إلا ان تعلمها لا يخلو من فائدة بل انها في احيان كثيرة لابد منها لان بناءها يتم اصلا على اساس تراكمي. أي ان تعلم معلومات في مراحل دراسية يقود الى تعلم مواد اخرى في مرحلة دراسية لاحقة وهذه بدورها تقود الى تعلم مواد ثانية. فحل المسائل الحسابية المعقدة مثلا يحتاج الى تعلم العمليات الحسابية البسيطة قبلها. وتعلم انتقال الصفات الوراثية يستلزم مسبقا تعلم الية ذلك الانتقال وتعلم سلوك العناصر الكيميائية اثناء التفاعل يحتاج الى تعلم التركيب الذري لتلك العناصر أولاً. إلا ان هذه القيمة المرحلية للمعلومات لا تبرر التأكيد عليها اكثر من اللازم من قبل الاستاذ الجامعي لان المعلومات كما هو معروف هي ليست الهدف الرئيسي في التعليم الجامعي وحتى غير الجامعي.

2) **المستوى الثاني: مستوى الاستيعاب** (comprehension)

وهو المستوى الذي يبدأ فيه الطالب فهم ما يدرسه. ويتمثل الاستيعاب بمظاهر مختلفة كأن يكون تلخيصا لموضوع او تقديم تعريف لشيء او مفهوم بلغة الطالب وأسلوبه او قراءة جدول او خريطة او رسم بياني او ترجمة من لغة الى اخرى خاصة عندما تكون الترجمة غير حرفية. وغير ذلك من الامور.

3) **المستوى الثالث: مستوى التطبيق** (Application)

التطبيق عملية عقلية تتطلب استخدام قواعد او تعميمات في مواقف جديدة. فالطالب الذي يحل مسالة رياضية معتمدا على قانون رياضي درسه وفهمه من قبل.

والطالب الذي يعرب جملة او بيت شعر لم يعربه من قبل ذلك, والطالب الذي يوازن معادلة كيميائية لم يحدث ان تعرض لها سابقاً, والطالب الذي يصلح جهازا او آلة معتمدا على قوانين فيزيائية تعلمها من قبل انما يمارس كل منهم خلال ذلك كله عملية تطبيق. وهذا يستلزم تعريض الطالب الجامعي الى مواقف جديدة قدر الامكان بدلا من الاعتماد على استظهار المعلومات او حفظ الحلول الجاهزة او التعرض لنفس التجارب والمشاهدات.

4) **المستوى الرابع: مستوى التحليل** (Analysis)

وفي هذا المستوى من التفكير يتم الانتقال عادة من العموم الى التفصيل ومن الكليات الى الجزئيات وخلال هذه التجزئة تتضح العلاقة بين الاجزاء. ومن امثلة هذا التفكير:

التمييز بين الاسباب او العوامل التي تؤدي الى حدوث ظاهرة معينة, مقارنة بين اشياء وأفكار مختلفة تحدد العلاقات السببية او الارتباطية كالتمييز بين الفروض والمسلمات واكتشاف التناقضات, التعرف على الاغراض او الاهداف المقصودة او المعلنة او غير المعلنة واكتشاف التحيز او اللا موضوعية والقراءة الناقدة... الخ.

والتحليل عملية تفكيرية ليست بسيطة, انها تتكون من مجموعة مهارات يتمكن الطالب من اكتسابها بعد سلسلة من التمرينات. أي ان الطالب لا يستطيع القيام بالتفكير التحليلي الجيد ما لم تهيأ له الفرص لممارسته مراراً وتكراراً. والتدريسي الجيد هو الذي يقوم بتهيئة تلك الفرص اما التدريسي التقليدي الذي يهتم بتلقين المعلومات فلا يمكن ان يخلق الطالب الناقد المحلل.

5) **المستوى الخامس: مستوى التركيب** (Synthesis)

وهو عكس التحليل يتم الانتقال فيه من الاجزاء الى الكل ومن التفصيل الى التعميم وهو يتضمن تجميع او تنظيم العناصر والأجزاء لتكوين تركيب او نموذج اوسع لم يكن موجودا في ذهن الطالب من قبل. ومن أمثلة ممارسات هذا التفكير:

كتابة تقرير, فرض فرضيات بحثية وتصميم تجربة, وضع خطة, اقتراح حلول, تجميع ملاحظات للتوصل الى حل مشكلة ما... الخ. ولكي يتم هذا المستوى من التفكير فلا بد ان تدمج الخبرات السابقة التي تتوفر عند الفرد بخبراته اللاحقة لتكوين خبرات جديدة, وبذلك تكون هذه العملية أصيلة. وهنا يقع بالضبط ما يسمى بالتفكير الابداعي. ولكي يتحقق هذا التفكير لا بد من تهيئة الظروف الملائمة كطرح مشكلات جديدة وربط تلك المشكلات بحياة الطالب, وتوفير مصادر المعرفة المتوعة, وخلق الجو الاكاديمي الرحب وتوفير الوقت والمستلزمات البحثية المناسبة واحترام الرأي والابتعاد عن تقليد الاخرين وعدم تشجيع الحفظ الاصم.

6) **المستوى السادس: مستوى التقويم** (Evaluation)

ويقع هذا المستوى في قمة الهرم التفكيري وهو يتضمن ببساطة اصدار حكم او رأي ما في ضوء معايير معينة خارجية او داخلية. ولكي يتحقق هذا التفكير لابد للطالب ان يمر عبر المستويات التفكيرية التي تقع ضمن ادراكه. ولكي تتحقق الفائدة المرجوة من التقويم لابد ان يرافقه اكتساب اتجاه علمي اساسه التريث في اصدار الاحكام. أي ان التقويم الجيد هو الذي يكون صاحبه متأنيا بعيدا عن السرعة والانفعال.

ولقد اصبحت للتفكير التقويمي اهمية خاصة في المجتمع المعاصر حيث تتعقد الحياة وتزداد الصعوبات ولا بد ان يهيأ الفرد لعملية اتخاذ القرارات السليمة وإصدار الاحكام الدقيقة التي تبنى على التفكير الناقد المتفحص, كما ولابد ان يزود الفرد بالمعلومات والخبرات الواسعة الدقيقة لتعينه على اصدار مثل تلك الاحكام.

من المبادئ الاساسية في عملية التعليم والتعلم هو مشاركة الطالب في الدرس مما يجعل العملية التعليمية التعليمية اكثر نشاطا وكفاءة. وسنعتمد هذا المعيار في تصنيف او توصيف الطرائق التدريسية الشائعة في التعليم الجامعي بحيث يمكن وضع هذه الطرائق على خط متصل (continue) يبذل الطالب في احد طرفيه اقل ما يمكن من النشاط ويكون للمدرس الدور النشيط وفي الطرف الاخر يحصل العكس. أي يكون

الطالب هو مركز العملية التعليمية ومحور النشاط فيها بينما يكون المدرس مجرد موجه ومرشد له في تعلمه. وفي الطرف الاول تتبع طريقة الالقاء او المحاضرة بينما تتبع طريقة الاستقصاء في الطرف الاخر.

(الطالب) (طريقة الالقاء) (طريقة المناقشة) (الزيارات الحقلية) (بحوث الطلبة) (طريقة الاستقصاء) (المدرس) وفيما يأتي وصف موجز لكل طريقة تدريسية يبين النقاط السلبية والايجابية فيها وكيفية تحسين استخدامها:

أولاً: طريقة الإلقاء(المحاضرة) ويكون المدرس في هذه الطريقة مركز النشاط في العملية التعليمية فهو الذي يعد المحاضرة من مصادرها وينظمها ويلخص عناصرها ويعرضها على الطلبة بالشكل الملائم الذي يعتقده وما دور الطالب إلا الانصات وتلقي المعلومات واستيعابها.

ورغم قدم هذه الطريقة في التدريس إلا انها لا تزال هناك مبررات لاستخدامها. أي ان هنالك مزايا تتسم بها ومن جملتها:

1) انها تصلح للإعداد الكبيرة من الطلبة وخاصة ونحن نعاني الان من كثرة هذه الاعداد في قاعاتنا الدراسية.
2) توفر الكثير من الوقت ومن خلال ذلك يمكن تغطية اكبر قدر ممكن من المنهج الدراسي قد تتعذر تغطيته عند استخدام طرائق تدريسية اخرى.
3) من خلالها يمكن تنظيم المادة الدراسية بشكل منطقي ومترابط مع حياة الطالب وبيئته.
4) من خلالها يمكن تشخيص وإبراز الافكار الرئيسة في المحاضرة وتلخيصها للطلبة.
5) تنمي لدى الطالب مهارات الانصات وكتابة المذكرات وانتقاء الافكار الرئيسة من المحاضرة.
6) تصلح للطلبة الذين تعودوا على استلام الافكار العلمية جاهزة منظمة ويتعذر عليهم احيانا استيعابها او تغيرت طريقة تقديمها لهم.

ومما يؤخذ على طريقة المحاضرة كونها تجعل من الطالب عنصرا سلبيا في العملية التعليمية دوره لا يتعدى الانصات او الاستماع لما يقوله المدرس وقد يخلق هذا الموقف السلبي تعطيلا في تفكير الطالب ويقلل حماسه وقد يشعر بالملل او التعب من جراء الانصات المتواصل قد يدفعه الى اثارة الشغب في الصف او الى استغراقه في احلام اليقظة منصرفا كليا عما يدور في الدرس. ومن المقترحات التي يمكن ان تساعد الطالب في جعل هذه الطريقة اكثر قدرة وأجدى نفعا ما يأتي:

أ) **صوت المحاضر**: يفضل ان يكون معقولا غير مرتفع الى حد الصياح ولا منخفضا الى حد عدم السماع من قبل الطلبة الجالسين في مؤخرة الصف. كما يجب ان لا يكون الصوت على وتيرة واحدة مما قد يسبب نعاس الطلبة او عدم انتباههم. ان ارتفاع الصوت بين الحين والآخر وتغير نبراته من شأنه ان يحفز الطالب على الانتباه وخاصة عندما تعرض القضايا او الافكار المهمة في الدرس.

ب) **لغة المحاضر**: اللغة العربية الفصحى المبسطة هي التي يفضل ان تسود في القاعات الدراسية الجامعية وذلك تعزيزا لأهمية اللغة من ناحية وانسجاما مع قدرات الطالب اللغوية والعقلية. لان اللغة العامية قد يشعر الطالب الجامعي بأنها لا تليق به كما انها تحتوي على بعض المفردات او المصطلحات التي لا يفهمها البعض داخل الدرس. وفي الوقت نفسه فان المبالغة في استخدام لغة فصحى معقدة المصطلحات قد لا تحقق الفائدة المرجوة.

ج) **وقفة المحاضر وحركته**: وقوف الاستاذ المحاضر طيلة الدرس في مكان واحد او حركة برتابة ذهابا وإيابا من مقدمة الصف الى مؤخرته او من يمينه الى شماله قد لا تخلق جوا تعليميا مفضلا وقد ينتهز بعض الطلبة هذا الامر فيسيئون للنظام.

د) **نظرة المحاضر**: المحاضر الجيد هو الذي يستوعب جميع الطلبة في افق نظره ونظرته الشاملة الى جميع الطلبة الجالسين في الصف بدل من التركيز على بعضهم يجعل الموقف التعليمي افضل.

هـ) **حركة اليدين:** حركة اليدين المعقولة والمنسجمة مع نبرات الصوت ارتفاعا وانخفاضا افضل بكثير من ان يقف المحاضر ويده في جيبه او مكتوفة طول الوقت.

و) **استخدام الكلمات:** ترديد المحاضر بعض الكلمات او العبارات اكثر من المعتاد او القيام ببعض الحركات بشكل متواتر عن قصد او دون قصد يلفت انتباه الطلبة ويجعلهم يراقبون تكرارها منصرفين عن الدرس اضافة الى ما قد يثيرونه من تعليقات او همسات تؤثر على سير الدرس.

ز) **(انشراحية) المحاضر:** إن الابتسامة على وجهه وتعليقاته الطريفة بين الحين والآخر يجعل جو المحاضرة مقبولا ومحفزا على عكس ما يحدث عند تجهم وجهه وتوتر اعصابه وحساسيته المفرطة اتجاه ابسط الامور.

ح) **الوسائل:** استخدام الوسائل المعينة في التدريس كفلم سينمائي او شريحة او شفافية او مجسم او مصور وحتى اللوحة تجعل المحاضر اكثر فعالية وجاذبية.

ط) **العناوين:** كتابة العناوين الرئيسة التي تتضمنها المحاضرة او كتابة الاسئلة التي تجيب عنها المحاضرة على اللوحة من شأنها ان تشد الطالب اليها ويكون عملها اشبه بعمل محطات تقوية تحفز الطالب وتثير انتباهه الى ما يجري في الدرس.

ي) **الملابس:** إن هندام المحاضر المعقول وغير المبالغ فيه سلبا او ايجابا له اثر ايجابي على نجاح هذه الطريقة.

ك)وأخيرا وليس آخراً فإن تمكن المحاضر من مادته العلمية وإعداد المحاضرة بشكل منظم ومنسق مع ضرب الامثلة وربط المحتوى الدراسي بحياة الطالب وبما يجري من تطور علمي في الاختصاص يسهم في جعل المحاضرة اكثر قدرة وفاعلية.

طريقة المناقشة من الطرائق السائدة في التعليم الجامعي ومن خلالها يتم تبادل الرأي بين الطلبة والأساتذة وبين الطلبة انفسهم لتعزيز وترصين ما يقدم اليهم من معارف, اضافة الى كونها حافزا ومجالا لتنمية تفكير الطالب الجامعي وتطويره, ومن

خلال هذه الطريقة يمكن ان يتعرف الاستاذ على مدى نجاحه في التدريس وهل فهم طلابه المادة الدراسية ام لا, وأين تقع مكامن الضعف وتبرز نواحي القوة. ولو قارنا هذه الطريقة بالطريقة المذكورة انفا لأمكن ملاحظة مدى نشاط الطالب وحماسه وانشداده للدرس, ورغم كون هذه الطريقة اكثر استهلاكا للوقت وإنها قد لا تريح بعض الطلبة خاصة اولئك الاتكاليين او الذين يشعرون بالخجل والإحراج امام الاخرين إلا ان لها دورها الفعال في أغناء التدريس الجامعي وتحسينه.

وقبل ان نتعرض الى عوامل ومسببات نجاح هذه الطريقة في التدريس علينا ان نحدد ماهيتها ومواصفاتها, هل ان المناقشة مجرد سؤال يقدمه المدرس وأجوبة يعطيها الطلبة؟ الواقع ان مجرد القاء اسئلة وتقبل اجاباتها لا يخلق مناقشة جيدة بل لا يخلق مناقشة اصلا. فقد تتحول العملية التعليمية الى مجرد (تسميع).

والأسئلة المباشرة التي يوجد جوابها في الكتاب او الملزمة بشكل واضح لا يحتاج جوابها الى عناء فكري لا تخلق مناقشة جيدة, كما ان طريقة تقديم السؤال وتقبل الجواب بشكل خطي (linear) بحيث تصبح المناقشة أشبه بلعبة كرة الطاولة (سؤال – جواب) لا تخلق ايضا مناقشة جيدة, حيث يجب ان تكون الاجابة عن السؤال عملية مشتركة متشعبة الجوانب: (سؤال يطرح وطالب يجيب وآخر يضيف وثالث يعدل ورابع يفند والمدرس يدفع بالعملية الى امام عن طريق تلميحاته وتعقيباته) فتصبح العملية اشبه بلعبة (كرة السلة) وما تتضمنه من نشاط جماعي ينعكس في تداول الكرة بين اللاعبين قبل رميها الى الهدف.

ويقسم البعض الاسئلة التي تثير المناقشة الى اصناف متعددة لعل اهمها هو تصنيفها الى نوعين نوع يدعى بالأسئلة المحددة او المجمعة (convergent) ونوع اخر يدعى بالأسئلة المشعبة او المفرقة (divergent) ويقصد بالنوع الاول الاسئلة التي يكون لها جواب واحد لا غير, كأن تسال ما هي كثافة الماء؟ او كم محافظة في العراق؟ او متى مات فلان؟... الخ. اما النوع الاخر فيقصد به الاسئلة التي يمكن ان يكون لها اكثر من جواب صحيح وهي تحفز الطالب على التفكير مثل: ما اسباب فشل هذه

التجربة؟ او اسباب حدوث هذه الظاهرة؟ او ما هي مقترحاتك لتحسين كذا؟ او القيام بكذا؟ او ما هي البدائل المناسبة لتحقيق تطور افضل؟ او ما هي التصميمات التي يمكن ان تنفع في هذا المجال؟... الخ. هذا النوع من الاسئلة يمكن ان يعطي اجوبة متنوعة، شاملة عميقة. علما انه ليس من الضروري ان تكون جميع الاجوبة الصحيحة المقدمة بنفس الكفاية. ان التفكير الابتكاري او الابداعي يعتمد اصلا على مثل هذا التنويع في الاجابات وتعدد الاراء. وفيما يأتي بعض المقترحات الاخرى التي تجعل من طريقة المناقشة طريقة اكثر فاعلية في التدريس الجامعي:

1) حدد الغرض من توجيهك سؤال ما. هل الغرض هو اكساب الطالب معلومات معينة او تنمية مهارة او ممارسة عملية عقلية... الخ

2) تنبأ بالأجوبة التي يمكن ان يأتي بها طلبتك عن الاسئلة التي توجهها اليهم وذلك من اجل ان لا تفاجئ بها ويمكن ان تتفاعل معها، تعمقها، توضحها، تعدلها، تبحث عن بديل لها... الخ. علما انك لا يمكن ان تتوقع جميع الاجوبة حيث يدلي الطلبة بين الحين والآخر بأجوبة لم تخطر على بالك.

3) وجه اسألتك الى اكبر عدد من الطلبة ولا تقتصر فقط على مجموعة قليلة منهم.

4) شجع طلبتك على الاجابة حتى ولو كانت الاجابة خاطئة احيانا ومن امثلة هذا التشجيع: هذا جواب جيد، جوابك يدل على التفكير المنظم، جوابك سليم إلا ان هذه النقطة او تلك تحتاج الى توضيح او تعديل، جوابك يتضمن شيئاً من الصحة ولكن... الخ.

5) اذكر اسماء الطلبة الذين يساهمون في الاجابة لان في ذلك مردودا نفسيا جيدا للطالب المجيب وفي نفس الوقت تسهيل لاستمرارية المناقشة في الدرس تدعو الى تجنب الإحراج، وأحيانا يتطلب الامر منك التعرف على اسماء طلبتك في اسرع وقت ممكن.

6) شجع الطالب اذا نبهك الى عدم وضوح معنى السؤال وطلب منك اعادته بصيغة اخرى.

7) كن رحب الصدر بشوشا لان ذلك يحفز الطالب الى مشاركة اوسع في المناقشة الصفية.

8) تجنب المناقشة المباشرة بينك وبين احد طلبتك في اجابة سؤال ما واجعل المناقشة مفتوحة لجميع الطلبة.

9) اغرز الاتجاه العلمي عند طلبتك لتقبل أي جواب من احد زملائهم بروح ايجابية بعيدة عن جرح الشعور ومهما كانت الاجوبة.

10) اكثر من الاسئلة المفتوحة الجواب، وقلل من الاسئلة المحدودة الجواب، أي اكثر من الاسئلة التي تبدأ بـ: كيف، لماذا، ماذا يحدث لو... الخ.

11) اكثر من الاسئلة التي تستهدف ممارسة العمليات العقلية وتنميتها وليس فقط التي تبحث عن اعطاء معلومات، مثل: الافتراض، التصنيف، التحليل، الاستنتاج، التوضيح، التلخيص، التنبؤ... الخ.

12) اعط وقتا كافيا للطلبة للإدلاء بأجوبتهم. ويرى البعض ان هذا الوقت يجب ان لا يقل عن خمس ثوان.

13) ابدأ بالأسئلة السهلة الجواب ثم تدرج بالصعوبة.

14) اجعل اسئلتك قصيرة وواضحة المعنى وأعد صياغتها ان لم تكن مفهومة لدى الطلاب.

15) أعد جواب الطالب ان لم يكن مسموعا من قبل زملائه وغير في صياغته ان لم يكن مفهوما لديهم.

16) أعط مجالا لطلبتك لكي يسألونك وشجعهم على ذلك . فالحرية الاكاديمية هي حجر الزاوية لتطوير التدريس الجامعي.

تعتبر الزيارات الحقلية او الميدانية جزء من استراتيجيات التدريس الجامعي وخاصة العلوم الطبيعية والتقنية حيث يجري من خلال هذه الزيارات ربط الدراسات

النظرية بالميدان الحياتي. وغالبا ما نرى الطالب فيها اكثر حيوية ونشاطا وحماسا في تعلمه مقارنة بما يحصل في حجرة الدراسة كما انها تتيح له الفرصة لتنمية مهاراته العقلية واليدوية. ولكي تؤدي هذه الزيارات وظيفتها بشكل ممتاز وان لا تتحول احيانا الى مضيعة للوقت لابد ان تبرمج وتنظم بحيث يعرف الطالب مسبقا الغرض من الزيارة وما يمكن ان تسهم به من زيادة او تعميق او تطبيق لمعلوماته كما يعرف ايضا الخطوات التي ستسير فيها وما هو دوره في كل خطوة. اضافة الى قيامه بعمل تقرير بسيط او واجب معين في ضوء تلك الزيارة يترجم ويعكس الفائدة الانية والمستقبلية لها.

وهي فرصة او وسيلة يتعلم الطالب من خلالها تعلما ذاتيا دون ان يعتمد على ما تسلمه من الاستاذ من معلومات او معارف، فيستفيد من الكتب والمجلات والتجارب والمشاهدات كمصادر للمعرفة ويقدم ما يحصل عليه الى زملائه او مدرسيه بشكل بحوث او تقارير او حلقات دراسية (سمنارات). ويأتي دور الاستاذ الجامعي في تشجيع الطلبة في هذا المضمار ويعينهم في انتقاء بحوثهم ونشاطاتهم الاكاديمية وان يراعي في ذلك قدراتهم الذاتية والفروق الفردية بينهم, اذ لا يتوقع ان يقدم جميع الطلبة بحوثا ومساهمات اكاديمية في نفس المستوى علما ان البحوث الاصيلة يندر ان تتحقق في مستوى الدراسة الجامعية الاولى. لذلك يجب ان يأخذ الاستاذ هذه الناحية بنظر الاعتبار ولا يتوقع الزيادة والابتكار في البحوث ويحاول ان يهيئ الفرصة لكل طالب حسب قدراته العقلية وخلفيته الاكاديمية والإمكانات المتوفرة في القسم او الكلية. وان يكون دوره واضحا ايضا في ارشاد الطلبة نحو مصادر المعرفة الرصينة والحديثة وأماكن وجودها وكيفية الحصول عليها والتعامل معها من خلال تنمية المهارات المكتسبة اللازمة.

ان قيام المدرس الجامعي كل حسب تخصصه بأخذ الطلبة مبكرا الى المكتبة لإطلاع الطلبة على المصادر المتوفرة فيها من كتب ودوريات وكيفية الاستفادة منها من شانه ان يعين الطالب في هذا المضمار خاصة وان كثيرا من مكتباتنا الجامعية ينقصها الجهاز الوظيفي المؤهل الذي يمكن ان يقوم بهذه المهمة التوجيهية. ويؤدي الحاسوب

دورا بارزا في هذا المضمار في التعريف بالدراسات السابقة التي تخص موضوع البحث او التقرير.

ان فكرة تشجيع الطلبة كأحدى استراتيجيات التدريس التي تجعل الطالب ايجابيا في العملية التعليمية يجب ان تمارس في جميع التخصصات والمواد الدراسية. لكي تتيح للطالب الجامعي الفرصة اكثر من مرة لممارسة هذا النشاط وتعميقه.

ولابد من الاشارة الى تمييز نوعين على الاقل من بحوث الطلبة: الاولى البحوث الحقلية والتي غالبا ما تتم عن طريق العمل الميداني وتتضمن ملاحظات وتجارب فعلية والوصول الى نتائج قد تتسم بالحداثة والتجديد والثانية هي البحوث النظرية (المكتبية) التي يستقى محتواها من بطون الكتب والمجلات والمراجع الاخرى. ولابد من الحذر في هذا النوع من البحوث من اعتماد الطالب كليا على الاقتباس من هذا المصدر او ذاك بحيث لا يظهر جهده او شخصه كباحث فيما يكتب. ان الاعتماد على اكبر قدر ممكن من المصادر واخذ افكار وآراء متنوعة ومناقشتها وتوحيدها في قالب جديد يتضمن اراء الباحث الناقدة من حيث سلامة تلك الافكار وحداثتها ودقتها وعمقها ونقاط التقائها او بعدها عن بعضها وأهمية كل منها وما هو دوره كباحث في توظيف تلك الافكار في دراسته. كل ذلك يجعل من هذا النوع من البحوث ذات قيمة. اما اعتماد الطالب على النقل الالي من مصادر ومراجع المعرفة ثم تقديم ما ينقله بشكل تقرير (وقد يسميه بحثا) فان ذلك لا يخدم الهدف من هذا النشاط. ألا وهو تحقيق الدور الايجابي للطالب في العملية التعليمية.

ولتحسين الاستفادة من هذا النشاط البحثي للطالب. اضافة الى تشجيعه وتوفير مصادر المعرفة له. هو ان تتاح الفرصة للكلية او القسم لتجميع بحوث الطلبة ونشرها بطريقة او بأخرى سواء كان ذلك في مجلة الكلية على شكل ملاحق او في مجلة يصدرها القسم سنويا تتضمن خلاصات لتلك البحوث تتضمن عنوان البحث وأهميته ومنهجيته واهم النتائج التي توصل اليها والمصادر التي اعتمدها وبذلك تشجع الطالب الجامعي على البحث والمتابعة وفي نفس الوقت يتم توفير مصدر اخر من مصادر المعرفة

للطلبة اللاحقين في القسم يعينهم في ايجاد مشكلات بحث جديدة ويجنبهم التكرار وينمي فيهم مهارة البحث. كما ان المكافآت المادية والمعنوية لأصحاب البحوث المتميزة من الطلبة توفر نوعا من التقدير والتشجيع لهم.

الاستكشاف يعني ببساطة ان لا تقدم المعلومات جاهزة الى الطالب انما هو يكتشفها بنفسه وذلك من خلال تعليمه كيف يتعلم بنفسه. ويعتقد البعض ان الحقائق الجاهزة لو قدمت الى الطالب لن تكون حقائق وإنما انصاف حقائق. والاكتشاف بهذا المعنى لا يعني ان الطالب الجامعي سيكتشف معارف جديدة يضيفها الى المعرفة الانسانية وان هذه المعلومات لم تكن معروفة من قبل انما هذه المعارف لم تكن معروفة في السابق للطالب نفسه وإنما ظهرت له وتكونت بمجهوده الشخصي. وغالبا ما يحدث الاستكشاف عن طريق الاستقراء. من الامثلة والمشاهدات الى التعميمات والقواعد. فعندما يلاحظ طالب الكيمياء مثلا ان النحاس يتمدد بالحرارة والحديد يتمدد والرصاص يتمدد يمكن ان يستنتج (يستقرئ) ان المعادن تتمدد بالحرارة. وعندما يلاحظ امثلة متعددة في اللغة العربية يرى فيها من يقوم بالفعل مرفوع الاخر ومن يقع عليه الفعل منصوب يتوصل الى قاعدة ان الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب.

والاستكشاف اساسا هو عملية تفكير بنائي اشبه بعملية تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة. لذلك يؤكد عليها في التعليم الجامعي لان هدف هذا التعليم بشكل رئيسي هو تنمية تفكير الطالب وجعله انسانا منتجا للفكر اكثر مما هو مستهلك له وان المادة الدراسية هي وسيلة قبل ان تكون هدفا. وغالبا ما يرسم الاستاذ الجامعي وهو يستعمل هذه الطريقة في التدريس العمليات العقلية التي يريد تنميتها عند الطالب من خلال تدريسه لموضوع معين او قيامه بنشاط ما. مثل الافتراض والقياس والتحليل والتلخيص وإيجاد العلاقات وغير ذلك.

وتحقيق الاستكشاف يأتي بسهولة غالبا ما يكون على حساب المادة الدراسية المقدمة وخاصة الجانب الكمي فيها. فعندما تريد للطالب الجامعي ان يكتشف يجب ان تحسب له زمنا يستهلكه يعادل اضعاف الزمن الذي يحتاجه عند تدريسه بطريقة

المحاضرة. فلو اردت مثلا تدريس مميزات الزواحف بطريقة المحاضرة قد لا تحتاج سوى ساعة او اقل من ساعة. اما اذا اردت ان يكتشف الطلبة بأنفسهم هذه الميزات من خلال المشاهدات التي يقومون بها والتوضيحات والتلميحات والأسئلة التي تقدمها لهم فقد يحتاجون الى ساعات. ويصح المثل لو انك اردت تدريس خواص الحوامض اللاعضوية مثلا فيمكن ان تلخص تلك الخواص بطريقة الالقاء في بضعة دقائق اما لو قام الطلبة باكتشاف تلك الخواص بأنفسهم عن طريق اجراء التجارب والمشاهدات فأنهم يحتاجون الى اضعاف هذا الزمن.

وإضافة الى الوقت الكبير الذي يصرف اثناء استخدام طريقة الاستكشاف فان نجاحها يحتاج الى توفر مصادر كثيرة من كتب مساعدة ومواد وأجهزة ووسائل تعليمية متنوعة. كما ان بعض الطلبة في الجامعة لا يستسيغون هذه الطريقة حيث يقع الجهد التعليمي الاكبر فيها على عاتقهم. فهم تعودوا الاتكال على غيرهم لاستلام المعرفة جاهزة كاملة.

والاستكشاف طريقة تعبر عن نقلة فلسفية في التعليم الجامعي تحتاج الى بناء اطار مرجعي (Frame of Reference) لدى الاستاذ الجامعي يؤمن من خلاله بقدرات الطالب الجامعي ودوره الكبير في العملية التعليمية وكونه عنصرا ايجابيا وليس سلبيا معتمدا في هذه العملية. فهو يتفاعل معها ويؤثر فيها. كما ان الاستاذ نفسه ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة بل هنالك مصادر اخرى لا تقل اهمية عنه ويمكن للطالب ان يتعلم ويكتشف المعرفة بنفسه. وان مصادر المعرفة مهما تنوعت من كتب ومجلات وتجارب ومشاهدات فهي ليست بمعصومة من الخطأ وان الطالب الجامعي نفسه يمكنه ان يكتشف نواحي الخطأ والقصور فيها.

وعملية الاستكشاف لا تكون على مستوى واحد او مرحلة واحدة وإنما هي عملية مستمرة تمتد على متصل يتدرج عليه نشاط الطالب ويقل من خلاله توجيه المدرس. وكلما كان الاستكشاف اكثر عمقا وأصالة قل دور المدرس التوجيهي. والعكس حاصل. ففي الاستكشاف الموجه وهو ادنى مستوى من الاستكشاف توضح

للطالب خطوات التفكير وينقاد الاستكشاف من خلال اسئلة متواترة يرسمها المدرس. مثلا يقال له خذ (5/غم) من مادة (س) وأضف اليها (10/غم) من مادة (ص) وسخّن الخليط لبضع دقائق. لاحظ ماذا يحدث؟ سخنه مدة اطول ماذا يحصل؟ قارن بين الحالتين؟ ما هو استنتاجك؟... الخ.

وغالبا ما ينتهي درس الاستكشاف بنشاط مفتوح يدعى فيه الطالب الى الاستمرار في العمل والمتابعة. اما في الاستكشاف الحر او الاستقصاء وهو اعلى مرحلة في الاستكشاف فلا يقاد الطالب مثل هذه القيادة بل يترك له الامر ليختار مشكلة بحثه من خلال ملاحظاته ومطالعاته الخارجية وتتبع مصادر المعرفة ومن ثم يفرض فرضيات ويتابع تنفيذها من اجل ان يصل (يكتشف) الى النتائج ليبلورها ويصوغها ويعممها. وما دور الاستاذ الجامعي إلا التوجيه البسيط وغير الملزم احيانا.

في ضوء ما تم عرضه من طرائق وإستراتيجيات تدريسية في التعليم الجامعي من حيث نقاط القوة والضعف والأساليب التي تم استخدام كل منها لابد من استخلاص بعض المبادئ او الملاحظات العامة التي يستحسن مراعاتها من اجل تحقيق تدريس افضل وهي:

1) يتعلم الطالب الجامعي بمقدار مشاركته في العملية التعليمية فمساهمته في المناقشة والملاحظة وإجراء التجارب والمطالعة الخارجية وغير ذلك تخلق تعلما افضل.

2) يزداد تعلم الطالب كلما ازدادت رغبته وحماسه لما يتعلمه. والحماس والاندفاع المبني على رغبة داخلية افضل من الذي يبنى على دافع خارجي مثل الحصول على درجة عالية او لنيل رضى المدرس او للحصول على وظيفة معينة. لان مثل هذا الاندفاع قد يتوقف حالما يحصل الطالب على مبتغاه.

في ضوء ما تم عرضه من طرائق وإستراتيجيات تدريسية في التعليم الجامعي من حيث نقاط القوة والضعف والأساليب التي تم استخدام كل منها لابد من استخلاص بعض المبادئ او الملاحظات العامة التي يستحسن مراعاتها من اجل تحقيق تدريس افضل وهي:

1) يتعلم الطالب الجامعي بمقدار مشاركته في العملية التعليمية فمساهمته في المناقشة والملاحظة وإجراء التجارب والمطالعة الخارجية وغير ذلك تخلق تعلما افضل.

2) يزداد تعلم الطالب كلما ازدادت رغبته وحماسه لما يتعلمه. والحماس والاندفاع المبني على رغبة داخلية افضل من الذي يبنى على دافع خارجي مثل الحصول على درجة عالية او لنيل رضى المدرس او للحصول على وظيفة معينة. لان مثل هذا الاندفاع قد يتوقف حالما يحصل الطالب على مبتغاه.

3) يهتم الطالب عادة بما يهتم به استاذه اثناء التدريس. فالأستاذ الذي يهتم مثلا بذكر الامثلة الخارجية او بالرسوم التوضيحية او بالاستنتاجات الشخصية او المسائل التطبيقية نلاحظ ان طلبته يتبعونه في هذا الاهتمام وهذا يستوجب التأكيد من الاستاذ على الممارسات المهمة والنقاط الاساسية في الموضوعات التي يدرسها بدلا من الاشياء الهامشية القليلة الفائدة.

4) يتعلم الطلبة بعضهم من بعض. وهذا يؤكد ضرورة العمل الجماعي وتبادل وجهات النظر بينهم وقيامهم بمشاريع عمل مشتركة.

5) توفير مواد دراسية اختيارية للطالب الجامعي يحقق تعلما وتعليما افضل.

6) التدريس المخطط له افضل بكثير من التدريس العشوائي. وهذا يستلزم ان يبرمج الاستاذ الجامعي تدريس مادته من حيث توضيح اهميتها ومفرداتها وتوزيع تلك المفردات على اسابيع السنة وتبيان المصادر المعينة في تدريس كل فصل من فصول المادة وكذلك برمجة وسائل التقويم والزيارات والنشاطات المصاحبة وغير ذلك ويوزع هذا البرنامج على الطلبة من الاسبوع الاول في التدريس.

7) وجد نتيجة كثير من البحوث التربوية ان الاهتمام بالمتعلم وجعله محورا للعملية التعليمية ومركزا للنشاط واحترام ارائه وقدراته وغمره بالعطف والقبول والتشجيع هو عامل اساسي يساعد على التعلم.

الفصل الثاني عشر

فلسفة إدارة الصف والتدريس الفعال في التعليم الجامعي

الفصل الثاني عشر
فلسفة إدارة الصف والتدريس الفعال
في التعليم الجامعي

هناك مقولة مفادها ان الافراد الذين يجتمعون على هدف او مهمة مشتركة يميلون الى التواصل والتفاعل وتبادل الافكار والمشاعر لتحقيق حالة من التكيف، فإذا كان هذا ينطبق على افراد يجتمعون في مصنع او مزرعة او متجر او على ظهر مركب بحري او حافلة ويعتبر ضرورياً لهم، فانه من باب اولى يكون اشد ضرورة لطلبة المدرسة التي تشكل نظاماً اجتماعياً متكاملاً، تقوم فيها علاقات متشابكة في كل لحظة بين مختلف الاطراف فمن علاقة المدرسة والمجتمع المحلي الى علاقة بين الطالب والطالب وعلاقة بين المعلم والطالب وعلاقة بين المعلم والمعلم، وهؤلاء جميعا هدفهم النمو المعرفي وبناء جيل جديد قادر على مواجهة تحديات العصر والتكيف مع اقسى الظروف، فالتعلم الصفي مهمة تكرس كل الفعاليات التربوية والمدرسية والصفية من اجل تحقيقها. وينعكس اثر هذه الفعاليات على تعلم الطلبة ونموهم المعرفي والاجتماعي والانفعالي والنفسي وقد اهتم التربيون بالظروف الصفية المناسبة التي تهيئ للطلبة الفرصة الملائمة لهذا النحو والتكيف ويعد المعلم الناجح احد الوسائل المهمة التي يمكن ان تسهم اسهاماً فاعلاً ومؤثراً في تحسين العملية التعليمية مما يتيح مناخات صفية تنظم تفاعلات الطلبة مع معلمهم ومع بعضهم البعض.

تعد ادارة الصف فنا وعلما فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الادارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلاب في داخل الفصل وخارجه، وتعد ادارة الصف علما بذاته بقوانينه وإجراءاته وهي مجموعة من الانماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة.

الادارة الصفية تعمل على توفير البيئة المناسبة وعملية التعلم، فمن خلال ما يجري في غرفة الصف الدراسي وما يمارسه المعلم في هذا المجال يتعرض المتعلم الى نوعين من الخبرات التعليمية خبرات مخططة تتصل بالمنهج التربوي وتستهدف مساعدة المتعلم على تحقيق اهداف المنهج وعلى النحو والتطوير المتكامل في ابعاد شخصية في جوانبها المتعددة وخبرات مصاحبة تؤثر في البعد الاجتماعي والنفسي والوجداني للشخصية الانسانية كالانضباط الذاتي وحفظ النظام والثقة والتعاون وتحمل المسؤولية واحترام الاخرين. وتلعب الادارة الصفية الفعالة دوراً هاماً في استثمارات الوقت والإمكانيات المتوفرة والجهود المختلفة وتوظيفها في تحقيق تعلم افضل وكذا في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة من المؤسسة التعليمية. ومما لاشك فيه ان مدير الدائرة كقائد وموجه مقيم في دائرته له دور اساسي وعام في الادارة الصفية وحفظ النظام في الصف وحده بل في المدرسة بأسرها.

مفهوم ادارة الصف

يرى المشتغلون في المجال التربوي انه لكي تحقق الادارة المدرسية اهدافها بكفاءة وفاعلية فان ذلك لن يتحقق إلا من خلال التعليم الصفي الفعال، ولأجل تحقيق تعليم صفي متميز وفعال فلابد من ادارة صفية فعالة.

وقد يتبادر لأذهان الكثيرين ان ادارة الصف حسب معناها التقليدي هي الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ في الفصل، ليتمكن المعلم من التدريس، ولاشك ان المحافظة على النظام في غرفة الدراسة جزء من ادارة الصف، ذلك لأن التعليم لا يتم في جو من الفوضى. ولكن عملية ادارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط، تنظيم البيئة الفيزيقية، توفير المناخ العاطفي، والاجتماعي، توفير الخبرات التعليمية، ملاحظة التلاميذ، ومتابعتهم، وتقويمهم، وتقديم تقارير عن سير العمل.

وعندما يسمع المشتغلون في التربية تعبير (ادارة الصف وتنظيمه) للمتعلمين باستخدام الاجراءات التأديبية التي تتضمن العقاب كإجراء اساسي في كثير من

الاحيان ويبرز معظم المعلمين استخدامهم للعقاب بقولهم (ان الطالب يعرف السبب الذي عوقب من اجله) او بالقول (ان الطلاب تربوا على العقاب وليس بالإمكان ايقاف العقاب دفعة واحدة).

وهكذا يقابل مفهوم العقاب لإدارة الصف مفهوما اخر ينطلق من المفهوم العام للإدارة في مجالاتها المختلفة فقد تطور المفهوم العام للإدارة بحيث اصبح يعني توجيه نشاط مجموعة من الافراد نحو هدف معين مشترك من خلال تنظيم جهود هؤلاء الافراد وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على افضل النتائج وبأقل جهد ووقت ممكنين. وهكذا يمكن النظر الى ادارة الصف المدرسي على انها تلك العملية التي تهدف الى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال الاعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف الأزمة لحدوث التعلم في ضوء الاهداف التعليمية التي سبق ان حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين. تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون اليه من جهة وتطوير امكاناتهم الى اقصى حد ممكن من جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة اخرى.

يشير مفهوم ادارة الصف او الفصل الى كل السلوكيات الادائية وعوامل التنظيم الصفي التي تقود الى توفير بيئة صفية تعلمية منظمة من:

أولاً: السلوكيات الادائية وتتحدد هذه السلوكيات بما يظهر الطلبة والمعلمون من اداءات ظاهرة، بفعل تفاعل المعلمين مع الطلبة والطلبة مع زملائهم الطلبة من اجل تحقيق اهداف تعليمية حددها المعلم.

ثانياً: عوامل التنظيم الصفي: وتتضمن الاجراءات التي يدخلها المعلم بهدف ضبط دافعية الطلبة وتوفير ما يلبي تحقيق واستثارة هذه الدافعية وما يضمن استمرارها.

ثالثاً: قوانين الصف المحددة والتاكد من مدى استيعاب الطلبة لها.

رابعاً: التدريس الذي يقوم المعلم بالتخطيط له وتنفذه، بهدف الاسهام في ارتقاء المناخ الصفي ليحقق تعلما فاعلا للطلبة.

اذن هي الطريقة التي ينظم بها المعلم عمله داخل الصف، ويسير بمقتضاها بغية الوصول الى الاهداف التربوية التي يبغيها من الحصة. وعرفها بعضهم بأنها مجموعة من الانشطة والعلاقات الانسانية الجيدة التي تساعد على ايجاد جو تعليمي واجتماعي فعال واهم ما تشتمل عليه:

1) توفير المناخ العاطفي والاجتماعي.
2) تنظيم بيئة التعلم.
3) توفير الخبرات التعليمية.
4) حفظ النظام.
5) ملاحظة الطلاب ومتابعتهم وتقويمهم.

ومن خلال ما تقدم تبين ان ادارة الصف تشير الى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الانشطة الصفية وما يبذله الطلبة من انماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق اهداف تعليمية محددة لتحقيق اهداف تعليمية محددة يخطط لها المعلم ويعيها الطلبة وعلى هذا الاساس تكون الركائز الاساسية للإدارة الصفية هي:

- المناخ الصفي
- النظام الصفي
- التفاعل الصفي

ويتحدد بمجموعة الظروف والعوامل التي يتحقق فيها التعلم الصفي وتشمل الادارة الصفية وأنشطة التعلم ادارة الصف الديمقراطية هي الادارة المناسبة لما فيها من امتيازات وخصائص، فما المقصود بإدارة الصف الديمقراطية؟ انها العملية المنظمة والمخطط لها والتي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الانشطة الصفية وما يبذله الطلبة من انماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق نواتج تعليمية محددة يخطط لها المعلم

ويعيها الطلبة، ومن ملامحها انها تحترم فيها شخصية المتعلم تكثر فيها التعزيزات الايجابية وتقل العقوبات يسود التفاعل الصفي جو من المودة بين الطلبة ومعلمهم تمارس فيها نشاطات صفية تسعى الى تحقيق النمو الكامل لدى الطلبة تقل فيها الممارسات الالية وتزداد الممارسات الاكثر انسانية يزداد فيها نشاط المتعلم. ويمارس المعلم دور المنظم والمعد للأنشطة يسير كل متعلم حسب سرعته الخاصة يشارك الطلبة في ادارة الصف تتيح للطلبة فرصة تطوير ابنية معرفية مثل الصدق. الولاء يتفاعل اولياء امور الطلبة مع المعلمين ويتواصلون بهدف المشاركة في تخطيط الانشطة الصفية واللاصفية.

اما الادارة التسلطية فمن ابرز ملامحها انها ادارة منفرة ومزعجة تحقق نواتج سلبية غير مناسبة وتحول دون نمو المتعلم نمواً تربوياً متكاملاً. حيث نجد الطلبة يمارسون سلوكيات عدوانية ويسود فيها العقاب لأي مخالفة. وعليه تكثر حيل الطلبة من اجل ايجاد مبررات لأخطائهم فيطورون اساليب تبرير دفاعية كما انها تركز على النواحي المعرفية وتهمل الجوانب الانفعالية والجسمية ويزداد فيها التعليم ويتدنى التعلم. وتقل فرص التفاعل اللفظي وفرص التدرب على انشاء علاقات اجتماعية ودية. ويتعلم الطلبة وفق اسلوب تعليم المعلم وتهمل حاجاتهم وتنتشر مظاهر افساد الطلبة لزملائهم ويضطهد الضعيف. اما الاسباب التي تجعل معلما ما يتبنى الاتجاه التسلطي في ادارة صفه فهي:شعور المعلم بالحاجة الى قطع المنهاج. شعور المعلم بعدم تمكنه من المادة الدراسية. طبع خاص في نفسية المعلم. كثرة عدد الطلاب في الحجرة الصفية. خلل في التعليمات النجاح والرسوب. تقاعس الإدارة المدرسية عن فرض النظام في المدرسة، انشطة التعليم الصفي. وهي الانشطة التي ينظمها المعلم لكي تتيح للطلبة فرصة التفاعل معها. وتسهم في تشكيل المناخ التعلمي. ويمكن ملاحظة ان الانشطة الملائمة التي تسهم في شيوع مناخ صفي ايجابي تتصف بما يلي:

- تلائم المستوى النمائي للطلبة.
- تلبي احتياجات الطلبة المختلفة وميولهم وقدراتهم واستعدادتهم.
- تلبي اساليب تعلم الطلبة المختلفة.

- يظهر اثناء تنفيذها التعاون وتبادل الادوار.
- تتسم بالتنوع وبث النشاط في المتعلم.
- دور المعلم كمنظم للخبرة:

ان عملية التعلم هي العملية التي تتاح فيها الفرصة امام الطلبة لكي يتفاعلوا المنطلق يتحدد دور المعلم بما يلي:

- يختار الخبرات والمواد والوسائل وفق حاجات الطلبة بحيث يجد كل منهم النشاط الملائم له.
- يهيئ الظروف التي تسمح للطلبة بالتفاعل والتعامل مع الخبرات والأنشطة.
- يوزع النشاطات والمهمات على الطلبة بحيث تختار كل مجموعة ما يناسب مستواها.
- يربط الخبرة الحالية بالتعلم السابق المناسب لها.

أهداف إدارة الصف

تعتبر عملية التعلم الصفي عملية تفاعل مستمر بين المعلم والطلاب يتم من خلال نشاطات محددة تعطى في ظروف محددة ولإحداث التفاعل المستمر بين الطالب والمعلم وبين الطلاب انفسهم لابد من ان تتوافر البيئة المناسبة والمشجعة للتفاعل.

كما ان البيئة التي يتم فيها هذا التفاعل تؤثر الى درجة كبيرة في فعالية التعلم فإذا كانت البيئة بيئة قسر وإرهاب وسيطرة فان الطالب يضطر الى كبت رغباته وميوله مما يؤدي الى نفوره من التعلم او الى تعقيدات اخرى تنشأ عن ذلك مثل تدهور الصحة النفسية اما اذا كانت البيئة التي يتم فيها التفاعل بيئة ديمقراطية تتميز بالصداقة والثقة والإخلاص والتفكير المشترك فان الطالب يتجاوب مع المعلم ويزيد تفاعله مما يسهل عملية تعليم تؤدي الى تكامل في شخصية الطالب وتحسين في صحته النفسية، ومن ثم تستهدف الادارة الصفية محاولة تحقيق الاهداف التالية:

أولاً: حفظ النظام

لقد سارت المدرسة على اتباع اسلوب العقاب كوسيلة لحفظ النظام وضبط المتعلمين. واعتبرت الاجراءات التأديبية التي تتضمن العقاب كإجراء اساسي في كثير من الاحيان ويبرر المعلمون استخدامهم للعقاب بقولهم: (ان الطالب يعرف السبب الذي عوقب من اجله) والقول (ان الطلاب تربوا على العقاب) ومما لاشك فيه ان العقاب يحقق شكلا ما من اشكال الانضباط، ولكن من المشكوك فيه ان يسهل هذا من الانضباط تعلما مستمرا فالعقاب من ناحية يولد الخوف الذي قد يعمم على كل المثيرات التي تصاحب جو العقاب، فالمعلم الذي يستخدم العقاب انما يعلم طلابه ان يخافوا منه ومن المادة الدراسية ومن الجو المدرسي بل ومن التعليم كله.

وترى المدرسة الحديثة ان النظام في غرفة الصف يشير الى انضباط سلوك المتعلمين في الموقف التعليمي بحسب القواعد والأنظمة المرعية وبما ييسر عملية التفاعل الصفي باتجاه تحقيق الاهداف المخططة، والمنشودة بمشاركة جميع عناصر الموقف كله بحسب المهام والأدوار المخططة له فالمعلم المنظم يخطط لكل خطوة ومهمة تعليمية بكل دقة وعناية قبل الشروع فيها، كما يشرك التلاميذ في تحديد واختيار اهداف التعلم ومهماته.

فالنظام قيمة اساسية على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها لسير العمل وعلى المعلم ان يضع حدودا يعرف كل تلميذ انه لا يجوز له تجاوزها ويفضل ان يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ انفسهم ويجب على ادارة المدرسة وضع ميثاق عمل يتضح فيه اللوائح والقوانين التي ينبغي ان يتبعها التلاميذ وان تشترك ادارة المدرسة في وضع هذا الميثاق فالتلاميذ يحترمون القوانين التي يشاركون في صنعها اكثر من تلك التي تفرض عليهم فرضا دون ان يتفهموا جدواها بالإضافة الى ان التلاميذ في هذه الحالة هم الذين يشرفون على تطبيقها فإذا تجاوز احد التلاميذ حدوده يقوم زملاؤه بتنبيهه الى ذلك بدلا من ان تترك هذه المهمة باستمرار للمعلم فلا يرى فيه

التلاميذ الشخص الامر الناهي وهذا لاشك يؤثر بدوره على العلاقات الانسانية بين المعلم وتلاميذه.

ثانياً: الانضباط

ان الطاعة امر اساسي ينبغي ان يتعلمه التلاميذ، والطاعة التي ننشد تعلمها هي الطاعة الواعية المفكرة لا الطاعة العمياء، وترتبط ادارة الصف بطاعة التلاميذ، وإطاعتهم للأدوار والتعليمات، الامر الذي يترتب عليه ان يسود الفصل جو من الانضباط، وينبغي على المعلم ان يعد تلاميذه وبشكل تدريجي كيف يحبون النظام والانضباط ودور ذلك في الامتثال في توفير المناخ اللازم لهم، لكي يتعلموا ويسيروا بانتظام نحو الاهداف المنشودة فالانضباط يعني اخضاع الطلاب لرغباتهم وميولهم ودوافعهم في سبيل تحقيق مثل اعلى او هدف مرغوب في بلوغه والانضباط يكون على نوعين:

انضباط داخلي

ينبع من الطلاب انفسهم حيث يعلمون على المحافظة على الهدوء والنظام الداخلي داخل غرفة الصف فالانضباط الداخلي او الذاتي نابع من داخل المتعلم نفسه وناشئ عن اقتناعه بدوره وأهميته له والطالب المنضبط ذاتياً يحافظ على النظام في غرفة الصف ويراقب سلوكه ذاتياً ويحرص على الالتزام بتعليمات المعلم وطلباته سواء اكان المعلم موجودا في غرفة الصف او غير موجودة.

انضباط خارجي

وهو يفرض من الخارج على المتعلم ويقوم بتنفيذ رغبات الاخرين بناء على تعليماتهم فهو يمارس هنا انضباطا من الخارج وبقدر ما يكون المعلم قادرا على قيادة الصف وإدارته بقدر ما يكون مؤثرا في انضباط الطلاب وأفضل الطرق التي يمكن ان يستخدمها المعلم لحفظ النظام في غرفة الصف تقوم على تكوين وتنمية الانضباط الذاتي لدى الفرد لان ذلك يضمن استمرار الفرد في نشاطه التعليمي وابتعاده عن كل خرق للنظام الصفي.

وينبغي ان يعي المعلم أولاً: ان التعليم هو تنظيم للتعلم وان تنظيم التعليم يعني ادارة هذا التعلم أي ادارة الموقف التعليمي بما ييسر عملية التفاعل مع عناصر الموقف من اجل التعلم كما ينبغي. ثانياً: ان يكون واضحا لدى المعلم ان تنظيم التعلم وإدارة الموقف يعنيان تنظيم الوقت وألوان النشاط التعليمي والمواد التعليمية والأجهزة والأثاث والوسائل الاخرى المتوافرة وإدارتها او تحريكها باتجاه تحقيق الاهداف المخططة.

ثالثاً: تنظيم البيئة الفيزيقية

لاشك ان تلاميذ الفصل هم العنصر الاهم في العملية التعليمية ولكن البيئة الفيزيقية التي تشكل الاطار الذي يتم فيه التعلم من الامور الهامة في زيادة الفعالية والإنتاج وقد خضع هذا البعد من ابعاد العملية التعليمية للكثير من الدراسات وأصبح تنظيم بيئة المتعلم من المهارات او الكفايات الاساسية التي ضمن قياس وتقويم اداء المعلم ونظرا لان الطالب يقضي معظم يومه الدراسي داخل غرفة الصف، لذا يجب ان تتوافر عدة امور حتى يكون جوها مريحا للطالب.

ولا يتطلب بيئة التعلم الكثير من الجهد او التكلفة ولكن يحتاج الى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل بالإضافة الى حسن التخطيط بحيث يتم كل جزء وركن من اركان الغرفة دون رحمها بأشياء لا ضرورة لها وتوزيع الاثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الانشطة والخبرات التعليمية ويسمح بتنقل التلاميذ بسهولة بين الاركان المختلفة. ومن اجل العمل على توفير غرفة صف ملائمة لتعلم الطلاب لابد للإدارة المدرسية بالاشتراك مع معلم الصف والتلاميذ من مراعاة النقاط التالية والعمل على توفيرها وتوافرها بقدر ما تسمح به الامكانيات.

- وجود مكان خاص لكل شيء في الصف يمكن الوصول اليه بسهولة
- وجود اماكن لتعليق الاشياء عليه
- وجود لوحة اعلانات داخل غرفة الصف

- وجود بعض الخزائن والرفوف داخل الصف
- جعل الغرفة قابلة للتغيير حتى يمكن تحويلها بسرعة من غرفة دراسية او ورشة او مسرح صغير او حجرة العاب
- توفير وسيلة للضوء فوق السبورة
- جعل السبورة بطول الحائط وعلى ارتفاع مناسب
- توفير مقاعد سليمة نظيفة سهلة الحركة ,وذلك لتمكين الطالب من التجمع بسهولة للقيام بعمل جماعي او مشروع
- الاهتمام بالأثاث وترتيبه
- العناية بالمكتبة المدرسية وتوفير مكتبة للصف
- عمل متحف للوسائل التعليمية لكل صف
- جلوس الطلاب بطريقة تسمح للمعلم بالتنقل بينهم في حالة التعلم الفردي

رابعاً: توفير المناخ العاطفي والاجتماعي

لما كان المناخ العاطفي الاجتماعي في غرفة الصف يختلف باختلاف العديد من المتغيرات مثل (خصائص المعلمين والمتعلمين, والمادة الدراسية وأساليب التدريس وأنماط التواصل والتفاعل الصفي..) لذا يمكن التحدث عن شخصية صفية, يتسم كل صف ومدرسة بخصائص او سمات معينة تجعل منه نوعية ربما تكون فردية ومن الصعب على المتعلم ان يدير صفاً دراسياً لا تسوده علاقات انسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام فالمفروض ان يسود التعاون بين التلاميذ. وهذا لا يعني ان يلغى المعلم التنافس من اجل النجاح والإنجاز، ولكن التنافس سلاح ذو حدين وقد تؤدي المغالاة فيه الى خلق جو من الغيرة والانقسام والصراع يكون ضحيته المتوسطون من التلاميذ حتى المتفوقين منهم يكون تنافسهم من اجل تخطى الغير, والتفوق عليهم اكثر من التنافس في سبيل تحقيق الذات, وهذا يقلل من القيمة التربوية للنجاح ويضفى

على الفصل جو من التوتر والصراع, لذا ينبغي على ادارة المدرسة ألا تشجع مثل هذا التنافس الهدام, لما له من اثار على جو الفصل المدرسي, وان تشجع على ان يسود الفصل المدرسي جو ودي تعاوني.

وعلى المعلم وإدارة المدرسة ان تسعى الى تنمية الانتماء الاجتماعي ورعايته, فالانتماء الاجتماعي من الدوافع الهامة للتعلم, فإحساس التلميذ بأنه عضو في مجموعة يطلق عليها "الصف الثالث على سبيل المثال تزيد دافعية التلميذ للتعلم ولن يشعر التلميذ بانتمائه إلا اذا ساد الفصل الدراسي روح المحبة والألفة والحرص على مشاعر الاخرين واحترامهم وتقديم القدوة والمثل لما يجب ان تكون عليه العلاقات بين الزملاء ومما يزيد من امكانية توفير المناخ العاطفي والاجتماعي ضرورة تصنيف الطلاب الى مجموعات متجانسة حينا وغير متجانسة حينا آخر ولكل طريقة من هاتين الطريقتين محاسنها وعيوبها فمن غير الديمقراطية ان نصنف جميع الطلاب في ضوء معيار واحد.

ومما يدعم عملية تواجد المناخ العاطفي والاجتماعي – كهدف للإدارة الصفية – ضرورة توفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة لها بجانب ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم وتقديم تقارير عن سير العمل داخل فصول المدرسة من وقت لآخر.

القوى والعوامل المؤثرة في ادارة الصف

يتأثر النظام والانضباط الصفي بعوامل عديدة متنوعة يتصل بعضها بنمط الادارة المدرسية، ودور مدير الدائرة التعليمية في التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة على مدرسته ويتصل بعضها الاخر بالمعلم ومفهومه للنظام والانضباط وسلوكه وتفاعله الصفي، ويتصل البعض الاخر بالتلاميذ والمناخ التعليمي في الصف، كما تتوقف ادارة الصف وحفظ النظام فيه ايضا على البيئة المادية التي تسود غرفة الصف وكذا توافر المواد التعليمية والوسائط والمعينات السمعية والبصرية وغيرها من التقنيات التعليمي وحسن توظيفها في تنظيم عملية التعلم.

اسباب المشكلة الصفية:

1) الملل والضجر: شعور الطالب بالرقابة والجمود في الانشطة الصفية وبجعلهم يقعون فريسة لمشاعر الملل والضجر لذلك فان انشغال الطلاب بما يثير تفكيرهم ويتحداهم بمستوى مقبول يقلل من هذه المشاعر.

2) الاحباط والتوتر: هناك اسباب تدعو لشعور الطالب بالإحباط في التعليم الصفي لذلك تحوله من طالب منتظم الى طالب مشاكس ومخل للنظام الصفي، ومن هذه الاسباب:

- طلب المعلم من طلابه ان يسلكوا بشكل طبيعي وهنا لم يحدد للطلاب معايير السلوك الطبيعي.
- زيادة التعلم الفردي الصعب احيانا وتحل هذه المشكلة ببعض النشاطات التعليمية الجماعية.
- سرعة سير المعلم في اعطائه للمواد التعليمية دون اعطاء راحة بين الفترة والأخرى للطلاب.
- رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها بإدخال الالعاب والرحلات والمناقشات تقلل من صعوبة هذه النشاطات.

3) ميل الطلاب الى جذب الانتباه: ان الطالب الذي يعجز في النجاح في التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب انتباه المعلم والطلاب الاخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج ويمكن ان تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين الطلاب حتى يستطيع المعلم ارضاء طلابه.

يمكن استعراض عدد من المصادر المنتسبة للمشكلات الصفية والتي تعيق النظام والتعلم الصفي وهي كالتالي:

- مشكلات تنتج عن سلوك المعلم وهي:

1. القيادة المتسلطة جداً.
2. القيادة غير الراشدة او غير الحكيمة.
3. انعدام التخطيط.
4. حساسية المعلم الشخصية والفردية.
5. ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.

- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية وهي:

1. اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
2. تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
3. عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطالب.

- مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية وهي:

1. العدوى السلوكية وتقليد الطلبة لزملائهم.
2. الجو العقابي الذي يسود الصف.
3. الجو التنافسي العدواني.
4. الاحباط الدائم والمستمر.
5. غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.
6. شيوع جو الدكتاتورية في الصف.
7. غياب الطمأنينة والأمان.

اساليب معالجة المشكلات الصفية

1) اساليب الوقاية: حيث ان اسهل المشاكل السلوكية التي يتعامل معها هي التي لا تحدث أولاً وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفي وصياغة تعليمات

صفية وجعل الطلاب مندمجين بأعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة ويمكن تقليل التعب بإعطاء فترة راحة قصيرة تتخلل الانشطة التعليمية وتفيد النشاطات وتحديد الاوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التعيينات الصعبة مثل اوقات الصباح حيث يكون الطلاب مستعدين لذلك.

2) استخدام التلميحات غير للفظية: وذلك باستخدام النظر الى الطلاب المنشغلين بالحديث مع بعضهم او التربيت على الكتف او التحرك نحو الطالب المخل بالنظام.

3) مدح السلوك غير المنسجم مع السلوك السيء: حيث يمدح الطلاب على السلوكيات المرغوبة لإيقاف السلوك الذي لا ينسجم مع سلوكيات الطالب الجيدة مثل مدح المعلم للطلاب الذين يجلسون في مقاعدهم اثناء الاستجابة لسؤال ما ويجيبون عندما يؤذن لهم

4) مدح الطلاب الاخرين: حيث يقوم المعلم بمدح طلاب الصف مجتمعين ثم يقوم بمدح طالب ما لأدائه وممارسته عمل ما

5) الانضباط الذاتي: من قبل المعلم على ان يكون المعلم قدوة في كل تصرفاته.

العوامل التي تساعد على وجود ادارة صفية ناجحة

هناك عوامل تساعد على وجود ادارة صفية ناجحة من شانها ان تعمل على بلوغ المعلم اهدافه التربوية ومنها:

1) شخصية المعلم التي يجب ان تتصف بالحزم والمرونة معا، وتحظى بالتقدير والاحترام.

2) حسن التصرف في معالجة المشكلات الطارئة اثناء الحصة والذي يقوم على تقدير سليم للأمور مع الاخذ بعين الاعتبار تقبل المعلم لطلابه وتحسسه لحاجاتهم وان يسود علاقته معهم العامل الانساني الذي يراعي شعورهم دون التفريط بالمصلحة العامة او بالنظام المدرسي مع الشعور بالعدالة والمساواة في معاملة الجميع.

3) اعداد المعلم لدرسه اعدادا جيدا يستطيع معه ان يصل الى اهدافه ويلمس الطلبة الافادة منه، انهم ان احسوا بذلك اقبلوا على الدرس بكل يقظة وانتباه، لان وقتهم لم يضع سدى وسيجدون في حصة كهذه قدرا من المتعة التي تجذبهم الى معلمهم.

4) اسلوب المعلم الذي يتوفر فيه المشاركة الايجابية الفعالة، والفرصة لممارسة انواع من الانشطة الموجهة وتنوع الاسلوب في الحصة الواحد يشد انتباه الطلبة ويجذبهم اليها.

المعلم كعامل تغيير في غرفة الصف

اذا كان صنع القرارات من المهام الاساسية في التعليم فان على المعلم ان يعرف تنوعا من الطرق البديلة في التعليم وبدون هذه المعرفة لا يكون لدى المعلم شيء يصنع به قرارات في هذا الصدد بل يميل الى الانشغال بخطة جامدة ويؤدي هذا الى نهاية مملة لحصته.وتنشأ الحاجة للتغيير عندما يلاحظ المعلم انماطا سلوكية لدى الطلاب توضح انهم لم يعودوا مهتمين بما يجري داخل غرفة الصف فمن المعروف ان التكرار وانعدام التنوع يقودان الى التشبع والملل وتظهر بعض علامات التشبع والملل هذين في امناط سلوكية كثيرة منها تجوال النظر في غرفة الصف وتكرار النظر من الشباك واستمراره لمدة طويلة واللعب بالأشياء كأقلام ودبابيس الاوراق وتكرار بري القلم وإزعاج الرفاق المجاورين والرسم على المقعد او محأولاًت خدشه وكتابة التعليقات وتمريرها من زميل الى اخر ولا يخفى ما لهذه الانماط السلوكية وما يشبهها من اثار في فعالية التعليم والتعلم من جهة وفي المناخ السائد في غرفة الصف الذي يصبح بحاجة الى اجراءات ادارية من قبل المعلم من جهة اخرى.

وتسير كل انماط السلوك السابقة الى ان من يقومون بها لم يعودوا يجدون فائدة من الانتباه الى الحصة فلم تعد مشوقة لهم او تستثير دافعيتهم او تتطلب أي قدر من مشاركتهم وهنا لابد من احداث تغيير بهدف جذب انتباه الطلاب والعمل على تشويقهم واستثارة دافعيتهم وطلب المزيد من مشاركتهم

مجالات التغيير

لقد سبق الاشارة الى ان من الاسباب التي تساعد على استمرار انشاء نمط التعليم الصفي العادي مقابل الانماط الحديثة التي تقترح تغيرات جوهرية في غرفة الصف، هو ان غرفة الصف قابلة لأي تكيف بحيث تستوعب انماط التعليم المتنوعة وذلك لأنه مهما تنوعت الانماط تبقى هناك مجموعة من الملامح الرئيسة في عملية التعليم.

والتعليم لا يكون في فراغ بل لابد من مكان يتواجد فيه متعلمون يجلسون او يقفون بطريقة ما والمعلم - أي معلم - يستخدم طريقة عامة ما في التعليم وله اسلوب في التعامل مع طلابه يميزه من غيره من المعلمين وكذلك فان كل معلم يقوم بتقويم ما حاول تحقيقه بطريقة او اخرى وتمثل هذه الملامح العامة اهم المجالات التي يمكن ان يشملها قرار التغيير وفيما يلي توضيح موجز للمقصود بكل منها:

- مكان التعليم وشكل جلوس الطلاب: ويقصد بذلك الترتيبات المادية لغرفة الصف ومن بين ما تشتمله هذه الترتيبات التحكم في درجة الحرارة في الغرفة او الاضاءة فيها وترتيب مقاعد الطلاب ومن المهم ان نتذكر ان ترتيب المقاعد – مثلا – يكون سهلا فعالا اذا توافرت للمدرسة مقاعد خفيفة ومتحركة اما اذا كانت مثبتة او كبيرة وثقيلة كما هو الحال في معظم مدارسنا فمن الواضح انه لا يمكن تغييرها كما ان تغييرها يضيع الكثير من الجهد والوقت ان امكن ذلك.
- طريقة التدريس العامة: وتشير الى الخطوات الرسمية المختلفة التي سبق للمعلم ان خططها بوعي مثل: انواع الاسئلة التي يتم طرحها ومن والى أي الاشخاص توجه وتتابع تلك الاسئلة والتنظيم الاجتماعي في غرفة الصف والوسائل التعليمية وما يتطلبه من انشطة يطلب من الطلاب او يسمح لهم بالقيام بها.
- اسلوب المعلم والمقصود هنا شكل وتصرفات المعلم في اثناء تعبيره عن نفسه كما يظهر في تلميحاته وتعليقاته المختلفة ونغمة وحجم صوته ودرجة حماسته اثناء التدريس.

- التقويم ويقصد به طريقة او اخرى من الطرق التي تمكن المعلم من الحصول على معلومات حول مدى تحقيق الاهداف التعليمية التي يسعى للوصول اليها لدى طلابه.

اساليب التغيير وإدارته

لا يمكن حصر الاساليب والأدوات التي يمكن للمعلم ان يستخدمها لإحداث التنوع والتغيير في كل المجالات السابقة، بل من الصعب تصنيف هذه الاساليب والأدوات بحيث تتوافق وتلك المجالات فنقل الطلاب الى قاعة لمشاهدة فيلم يعد تغييرا في كل المجالات سابقة الذكر على اية حال فسوف نحاول الحديث عن اساليب التغيير وأدواته بحيث تبدو مرتبة حسب المجالات ما امكن ذلك ففي مجال مكان التعليم وشكل جلوس الطلاب يمكن للمعلم ان:

- يغير ترتيب مقاعد الطلاب لتناسب طريقة التعليم التي ستستخدم اذ تختلف الترتيبات التي تناسب المحاضرة مثلا عن تلك التي تناسب المناقشة او التعلم في مجموعات صغيرة او التعلم الفردي.
- يغير ترتيب الطلاب حسب قدراتهم العقلية او خصائصهم النفسية والاجتماعية ولا يعني هذا ان يوضع من يتشابهون في سمة ما معا دوما بل ربما كان العكس هو المفيد احيانا بحيث يكتسب الطلاب بعضهم من بعض.
- يتحكم في درجة حرارة او اضاءة الصف وينشر اللوحات والملصقات على جدرانه بما يتناسب ومتطلبات شرح الدرس.

وفي مجال طريقة التدريس العامة يمكن للمعلم ان ينوع في:

- طريقة تقديمه للأهداف التعليمية فيمكنه مثلا ان يوضح اهمية تحصيل هدف ما من خلال ذكر النتائج قصيرة المدى وبعيدة المدى المترتبة على تحقيق الهدف، او مناقشة الطلاب في اهمية هدف ما او يطلب منهم المشاركة في تحديد هدف او اكثر.

- المادة التعليمية كان يقدم مادة علمية جديدة قرأها او سمع بها حديثا او شاهدها بالأمس على التلفاز لإثارة حب الاستطلاع لدى الطلاب اوان يتساءل عن تطبيقات نظرية ما في الحياة اليومية.
- استخدام الوسائل التعليمية المختلفة على ان يحسن استخدام هذه الوسائل بحيث يؤدي التنوع الى الغرض المقصود منه.
- الاسئلة التي يطرحها وتدرج الاسئلة والأشخاص الموجهة اليهم كان تتطلب الاجابات عن الاسئلة مستويات عليا من تصنيفات الاهداف وتوجه الى الطلاب فرادى احيانا والى مجموعة في احيان اخرى.
- طريقة التعلم كان يطلب الى الطلاب ان يكونوا هم مصدر المعلومات بدلا من ان يظل هو دائما ذلك المصدر اوان يطلب اليهم تمثيل الادوار في تعلم مادة ما او اثارة جو من التنافس او التعاون لتعلم مادة ما ايضا.

اما مجال الاسلوب فيمكن ان يأخذ التنوع فيه شكلا او اكثر من الاشكال التالية:

- استخدام الحركات والإرشادات ولكن بقدر معقول بحيث يبقى على انتباه الطلاب اليه.
- تغير نغمة وحجم صوته كلما رأى حاجة لذلك.
- استخدام حركته وتنقله داخل غرفة الصف بحيث يقترب احيانا من الطلاب فيشدهم اليه.
- استخدام انواع من المعززات والحوافز المادية والاجتماعية كامتداح الطلاب وزيادة العلاقات بينهم وتوزيع الجوائز المادية.

وفي مجال التقويم يمكن للمعلم ان ينوع في طريقة التقويم المستخدمة مثل:

- طرح اسئلة متنوعة ومختلفة الاشكال.

- ملاحظة اداء الطالب سواء في غرفة الصف او ادائه الذي قام به في البيت.
- استخدام اساليب التقويم الذاتي.
- استخدام الاختبارات بأنواعها المختلفة.
- تقديم معلومات للطلاب حول مدى تقدمهم من خلال طرق التقويم المختلفة.

مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة:

يختلف الناس فيما بينهم من حيث القدرات العقلية وسمات الشخصية والاستعدادات والميول والقدرة على الاداء وقد فطن الفلاسفة القدماء الى اهمية هذه الفروق بين بني البشر فكانت لهم اراء حولها فمما ورد على لسان افلاطون في كتابه (الجمهورية): كلكم اخوان في الطينة، ولكن الله وضع في طينة بعضكم ذهبا وفي طينة البعض فضة وفي طينة البعض الاخر حديدا.

واثر عن الاصمعي قوله:لا يزال الناس بخير ما تباينوا، فان تساووا هلكوا. وقال مسلم بن قتيبة: ان الله خلق ادم من جميع الارض بما فيها السهل والحزن، والخبيث والطيب، فجرت طبائع الارض في ولده وكان ذلك سببا في اختلافهم فمنهم الشجاع والجبان والبخيل والجواد والحليم والعجول والشكور والكفور.

وفي مجال التربية والتعليم اثبتت دراسات تربوية وسيكولوجية عديدة وجود فروق بين المتعلمين وتتمثل هذه الفروق في الجوانب الجسدية والعقلية والانفعالية كالقوة العضلية والبنية الفسيولوجية ودرجة الذكاء والقدرة على التحمل وكذلك الاهتمامات والميول وبناء على ذلك فان الطلبة من ابناء الصف الواحد والفئة العمرية الواحدة يختلفون في الدوافع والحاجات وفي سرعة التعلم وبالتالي في مستوى التحصيل ويعرف البعض هذه الفروق على انها (الانحرافات الفردية عن المتوسط العام لصفة من الصفات) ويدرك لمربون حقيقة هذه الفروق ويسلمون بها لكن اراءهم تتباين حين يحاولون الاجابة عن السؤال الاتي: كيف نجعل نظمنا التربوية مراعية لتلك الاختلافات او الفروق الفردية بين الطلبة ؟

وقد عالجت بعض البلدان هذه المشكلة من ثلاثة جوانب:

- ـ النظام المدرسي
- ـ المنهج الدراسي
- ـ طرق التدريس

ان النظام المدرسي في الوطن العربي هو نظام الصفوف التقليدي الذي لا يتيح للطالب المتفوق الذي انجز برنامجه التعلمي في مدة قصيرة ان ينتقل الى صف اعلى إلا بعد اكمال سنة دراسية وبهذا يتساوى جميع طلبة الصف الواحد في المدة الزمنية التي يتحتم علها قضاؤها قبل الانتقال الى مستوى اعلى.

وكذلك حال المنهج فهو منهج المادة التقليدي وهذان الجانبان لا يكفلان رعاية الفروق الفردية ومن اجل هذا صارت هذه المهمة واقعة على عاتق المعلم الذي يتولى عملية التدريس. فماذا عساه ان يفعل؟

أولاً: تصنيف الطلبة:

يستطيع المعلم ان يجري مسوحا تشخيصية في بداية العام الدراسي يصنف من خلالها طلبته الى ثلاث مستويات:

- المتوسط
- فوق المتوسط
- تحت المتوسط

وليس من الضروري ان يجعل المعلم لكل مستوى مكانا خالصا في الفصل بل المراد ان يضع في ذهنه دائما هذا الافتراض. حين يخطط لدروسه وحين ينفذها وحين يكلف بالأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية. فيحسب لكل مستوى حسابا .وهذا الافتراض يقتضي ان يقسم المعلم العمل الى ثلاث مستويات ايضا.

مثال:

اذا كان هدف التعليمي مثلا :(ان يستخرج الطالب معنى كلمة من المعجم يمكن تنفيذ هذا العمل على ثلاث مستويات من الصعوبة كل منها يحقق هدف. فهو يكلف من هم تحت المتوسط بالبحث عن كلمة سهلة مثل(ذهب). ويكلف المتوسطين البحث عن كلمة متوسطة الصعوبة مثل (ارتفاع) بينما يكلف من هم فوق المتوسط البحث عن كلمة صعبة مثل (فئة).

ثانياً: التنويع:

ان التنويع مبدأ شامل لمراعاة الفروق الفردية. ولا سيما في مجال الانشطة والأساليب والتقويم ويفترض ان يكون التنويع هادفا ومرتبطا بحاجات الموقف التعليمي. فالأنشطة يمكن تنويعها بين تنويعية وتعزيزية وعلاجية سهلة وصعبة. فردية وجماعية.

وأساليب التعليم يمكن تنويعها ايضا بين الحوار والمناقشة والندوة والاستقراء والقياس والعصف الذهني وإطلاق التفكير وأسلوب التعلم الذاتي والتعلم التعاوني. اما في مجال التقويم والامتحانات فيمكن تنويع الاسئلة والتدرج في عرضها وتحديد الزمن المناسب والدرجة المناسبة لكل سؤال من اسئلة الورقة الامتحانية وبناؤها وفق جدول مواصفات متوازن مع العناية بمعامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال.

التنويع في واجبات الطلبة:

من المستحسن ان يعد المعلم جدولا بالواجبات الاساسية التي يجب ان يقوم بها الطلبة جميعهم والواجبات التي يترك الاختيارية التي يترك لكل طالب ان يختار منها ان يختار منها ما يوافق ميوله واهتماماته وقدراته. ويمكن ان تتنوع الواجبات وفق الاسس الاتية:

- طول الواجب: تمرين واحد، تمرينان، او اكثر.
- مستوى صعوبة الواجب.

- المدة الممنوحة للطالب لانجاز الواجب خلالها: يوم او اسبوع.
- طريقة اداء الواجب وعلاقتها بميول الطالب: قراءة، اجراء تجربة او رسم خريطة.

اجراءات عملية لمراعاة الفروق الفردية:

- لكل طالب (نقطة بدء) خاصة في التعلم وهذه النقطة تحددها خبراته السابقة ومن الضروري تحديد ما لدى الطلبة من خبرات سابقة ذات صلة بالتعلم الجديد لتحقق الربط بينهما ولتحقيق ذلك.
  - اعرف ما درسه الطلبة عن الموضوع في الاعوام السابقة.
  - اسال طلبتك عما يعرفونه عن الموضوع الجديد.
  - اجعل التهيئة الحافزة هادفة ومرتبطة ارتباطا بنائيا بالخطوة الاولى من الدرس الجديد.
  - تأكد من اتقان الطلبة للخطوة الاولى من التعلم بتقويم بنائي.
- لكل طالب (سرعة خاصة) في التعلم.
  - ابدا الخطوة الاولى من التعلم بداية بطيئة تمكن المستويات الثلاثة من متابعتك.
  - تحدث بلغة سليمة ونبرة هادئة معتدلة.
  - اعط وقتا كافيا للتفكير بعد طرح السؤال الى ان تبدو معظم الايدي مرفوعة للإجابة.
  - امنح الطالب المكلف بالإجابة فرصة التعبير دون تدخل او حث او استعجال.

معنى النظام

يشير د. طارق البدري الى معنى النظام (انه صفة ادارية تنظيمية الهدف منها تحقيق الالتزام والتقيد بالأسس التي تدعو الى توظيف صيغ الاحترام لمبادئ المناخ التدريسي لكي تستمر العملية التعليمية ضمن مساراتها الاصولية دون الاخلال لطبيعة هذا المناخ)، كما يعرفه ستيوارت (النظام هو وضع كل شيء في موقعه المناسب ووضع

كل شخص في موقعه اللائق وربط الاشياء بعضها ببعض من اجل وحدة ادارية متكاملة اكبر مما هي عملية رقابة سلوك) ويعرفها جون ديوي (عبارة عن تحديد المسؤوليات والسلطات وربط المواقع بالأشخاص وتحديد العلاقة بينهم بجهد جماعي لتحقيق اهداف العمل) وفي ضوء هذه التعارف يظهر ما يلي:

1) اسس العلاقة والتفاعل القائمة بين الافراد والجماعات وبين الوظائف الاجتماعية.

2) اخضاع وتوجيه دوافع وميول الفرد وقواه الفطرية وطاقاته المبدعة.

وتأسيساً على هذا المضمون فلابد من التأكيد على دورة القيادة الصفية والعاملين في الادارة المدرسية في تحمل المسؤولية المباشرة لإبراز اهمية النظام الذي تكمن فيه الحالات التالية:

أ. النظام عامل مهم في مساعدة المؤسسة التربوية على تحقيق اهدافها التربوية.

ب. يسهم في انسيابية عملية التعلم والتعليم وإنهاء المناهج حسب توقيتاتها المحددة.

ج. تنسيق الاعمال داخل الصف والاستفادة القصوى من الشحنة التدريسية وتسهيل عمليات المتبعة والرقابة وتقويم النواتج.

د. المساعدة في ترسيخ الاهداف السلوكية والعمل تحت شعار التعاون المتبادل والمشاركة العملية فيما بين المعلم والطلاب ومابين الطلاب بعضهم مع بعض.

ه. الموازنة مابين حقوق الطلبة وواجباتهم اتجاه المسؤولية التربوية للمدرسة ولنظام الصف.

الانضباط

يعرف الانضباط على انه التقيد، الالتزام، الطاعة، التنفيذ، الحزم وهناك انواع من الانضباط وهي كما يلي:

1) انضباط ذاتي: قدرة الطالب على تحقيق حالات الالتزام والتقيد بالتعليمات المدرسية والعمل وفقا لمضامينها وأعرافها عبر توجيه ورقابة ذاتية لميوله ورغباته

وحاجاته والوصول الى سلوك تربوي اجتماعي مقبول ومتناسب مع متطلبات المناخ الصفي.

2) انضباط خارجي: وهي مجموعة التوجيهات والتعليمات والتنبيه الصادر من المعلم او المدير او مسؤول الصف الى الطلاب ودعوتهم للالتزام بالقواعد والأعراف لمناخ الصف التعليمي.

دور المعلم في تنمية الانضباط الذاتي داخل الصف:

1) الادارة الجيدة للمواقف التعليمية من قبل المعلم وتعميق التفاعل مع الطلبة وتنمية ادوارهم التعلمية والتعليمية.

2) تخطيط وإدارة الوقت للحصة التدريسية ووضوح التنظيم فيها وتوفير مستلزمات نجاح الدرس.

3) تعليم الطلبة لمبادئ الانصات واحترام الاراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي.

4) تعويد الطلبة على تنفيذ الواجبات والمطالبة بالحقوق او الموازنة بين كفتي الحقوق والواجبات وإسقاط النفس المطلبي لديهم وتمويله الى نفس ايثاري تعاوني.

5) التحكم يولد السيطرة والتحكم صيغة تربوية قيادية تعني تحكم المعلم بالمادة قبل التحكم بمجريات المناخ الصفي.

6) فرض الرقابة يجب ان لا يبالغ بها لان الرقابة تفرض في جانبين:

أ. فرض رقابي لسلوكيات الطلبة وما يترتب عليها.

ب. فرض رقابي لمسيرة التعلم والتدريس وما ينتج منها.

وفي كلا الحاتين فالرقابة يجب ان تكون موضوعية وواقعية وان لا تولد لدى الطلبة الخوف والانكماش والقلق بل تشعرهم بضرورة هذه الرقابة لنجاح المناخ الصفي.

7) تثمين وتعزيز السلوكيات الانضباطية الطلابية واعتبارها قدوة للآخرين.

الإستراتيجيات الحديثة للتعليم والتعلم الفعال

إن التخطيط الفعال لتعليم الطلبة ينبغي أن يكون نشاطاً علمياً منطقياً، وفق أسس منطقية ونفسية مدروسة، تقوم على التحدي والإثارة والمتعة، منطلقاً من احتياجات الطلبة، وتمشياً مع استعداداتهم وقدراتهم، فالمخرجات المثالية للخطة التعليمية الفعالة، يجب ألا تكون لتعلم الطلبة ما يجب أن يعرفوه لمسايرة الحياة المعاصرة فحسب، بل يجب أن تخدم احتياجاتهم الخاصة كأفراد، لذا فالتعلم الفعال هو كما التخطيط الفعال يتطلب مادة تعليمية مصممة بطريقة تقلل من القلق، والإحباط والانحراف الذي يتعرض له هؤلاء الطلبة.

فالتعلم (Instruction) مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم، وهو مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة ما تؤدي إلى تسهيل التعلم، إثارة، وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم، وبعامة فالتعليم عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين ومشرفين ومدرسين، وتلاميذ بهدف نحو المتعلم والاستجابة لرغباته وخصائصه وأساليب تعلمه، وذلك باستخدام الأنشطة والإجراءات التي تتناسب وقدراته وإمكانياته وتؤدي إلى نموه وهو نظام جماعي يتم فيه التدريس والتعلم.

وحتى يتحقق التعليم الفعال، لا بد من توفير بيئة مناسبة لذلك، حيث تعرف بيئة التعليم الفعال بأنها البيئة التي ينهمك الطلبة فيها شخصياً في عملية بناء، أو اختبار أو تطبيق قدرتهم العقلية في التعامل مع ما هو قيد البحث، ويعني هذا مشاركة الطالب الفعالة في العملية، إذ لا يكفي أن يصغي أو يراقب عندما تقدم المعلومات في الصف، وبهذا يجب على الطالب ان يشارك في عملية تؤدي إلى امتلاك المعلومات في إطار مفهومي شخصي، يعد كأساس لفهمه للتفاعلات القائمة بين أطراف الموضوع، وباختصار يتطلب التعلم الفعال أن يفكر الطالب في المعلومات لا أن يسجل المعلومات فقط، فبيئة التعليم الفعال هي البيئة التي تشجع الطالب على المشاركة في هذه العملية.

التعليم: توفير الشروط المادية والنفسية، التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة والمعارف، والمهارات، والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه بأبسط الطرق الممكنة.

التعلم: مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات، وحصيلة هذه المعالجات تتمثل في تكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم، وهو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم، ويؤدي فيه المتعلم عملاً يتعلق بالسلوك.

التدريس: عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرقاً ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي.

التدريس الفعال: مجموعة من النشاطات والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد، بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت والطاقة.

إستراتيجية التدريس: خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية فهي تضع الطرق والتقنيات التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع يصل الهدف، وهي الفن في ابتكار الخطط نحو الهدف.

الدافعية: حالة داخلية عند الفرد تدفع سلوكه نحو تحقيق هدف معين.

اختيار طريقة التعليم

يصعب اقتراح طريقة ما وأسلوب بعينه، يصلح لتحقيق جميع الأهداف والغايات المنشودة، فقد تكون طريقة ما فعالة وناجحة في موقف تعليمي تعلمي معين، وغير فعالة في موقف تعلمي آخر. وما يلاءم معلماً ما قد لا يلاءم غيره من المعلمين، بالإضافة إلى اختلاط النمط المعرفي لدى الطلبة المتعلمين، وعليه فإن على المعلم أن يمتلك

الكفايات التعليمية التي من خلالها يمكنه تحقيق التربوية المنشودة. ويتوقف اختيار طريقة التعليم على عدة عوامل أو معايير يمكن أن يكون أبرزها ما يأتي:

- المرحلة التعليمية التي يعلم فيها المعلم.
- مستوى الطلبة ونوعيتهم: أذكياء، بطيئو التعلم، إناث، ذكور، كبار، صغار السن، متجانسون، مختلفون.
- النتيجة المتوخاة من التعليم: مهارات، اتجاهات، تنمية التفكير، معرفة.
- طبيعة المادية التعليمية: صعبة، سهلة، جافة.

فلسفة المعلم نحو التعليم (التعليم الفعال)

يعرف العلماء التعليم بأنه: التغير النتائج في سلوك المتعلم كنتاج للخبرة، أما المتغيرات قصيرة الأمد، الحادثة في السلوك أو التغيرات المرحلية الناتجة عن النضج والنمو والعوامل الطارئة فإنها لا بد تعد تعلماً.

ولتحقيق التعليم الفعال، لا بد من توفير بيئة مناسبة لذلك، حيث تعرف بيئة التعليم الفعال بأنها، البيئة التي ينهمك الطلبة فيها شخصيا في عملية بناء، أو اختبار أو تطبيق قدرتهم العقلية في التعامل مع ما هو قيد البحث، ويعني هذا أن الطالب يجب أن يكون مشاركاً فعالاً في العملية، إذا لا يكفي أن يصغي أو يراقب عندما تقدم المعلومات في الصف وباختصار يتطلب التعليم الفعال أن يفكر الطالب في المعلومات لا أن يسجل المعلومات فقط، وبيئة التعليم الفعال هي البيئة التي تشجع الطالب على المشاركة في هذه العملية.

المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها التعليم الفعال

ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية كي يحقق التعليم الفعال:

- الملاحظة الدقيقة من قبل المعلم: ينبغي على المعلم أن يعرف أن كل فعل له هدف وأن كل سلوك له مغزى، مما يتطلب المعرفة الدقيقة بغايات الطالب وأهدافه.

- التشجيع: إثارة دوافع الطلبة للتعلم، ويثبت في الطالب الثقة بالنفس ويشعره بالنجاح.
- اعتبار الأخطاء جزءاً من التعلم: ينبغي اعتبار الصفوف المكان الذي يتمكن فيه الطلاب من أن يكتشفوا آفاقاً لهم وأن الأخطاء هي مصدر مهم من مصادر التعليم.
- النجاح ليس له بديل: ويعني هذا المبدأ أن على المعلم أن يوجد بيئة تعليمية يستطيع من خلالها الطلاب تحقيق النجاح.
- يقوم التعليم الفعال على الاستعداد له: الاستعداد شرط أساسي لحدوث التعلم ويشمل الاستعداد البيولوجي الجسمي والعضوي والنفسي واللغوي والعقلي والاستعداد يرتبط بالنمو أو بالتعليم القبلي.
- تعدد المصادر: التعلم المتعدد المصادر أقوى من التعلم ذو المصدر الواحد، فإذا تعلم الطالب شيئاً من خلال قراءة المعلم، ثم بالكتابة ثم بالممارسة فسيكون التعلم هنا أكثر فعالية وأدوم أثراً.
- التعليم الفعال: هو التعليم الذي يتم بالاكتشاف/الاستقصاء، يكون التعليم فعالاً إذا قام متعلم باكتشافه لا باستقباله.
- يقوم التعليم الفعال على تنظيم التعلم: ويقصد بتنظيم التعلم تنظيم محتواه تنظيماً منطقياً، يقوم على المفاهيم، فالمبادئ فالتعليمات (الاستقراء) أو يقوم على التعميمات، فالمبادئ، فالمفاهيم، (الاستنتاج) أو تنظيماً نفسياً، من السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء والمعلوم إلى المجهول.

أبجديات التعليم الفعال:

- العمل على إثارة التفكير.
- ثقافة الطلبة السابقة نقطة البدء في التعلم الجديد.
- إضافة المرح إلى الموقف التعليمي ما أمكن.

- دع عقل الطالب يعمل، وليكن للمعلم قلب.
- ترتيب جلسة الطلبة لتتناسب والموضوع.
- التعزيز في الوقت المناسب.
- قول الصدق.
- تجريب التعلم التعاوني وأساليب تعلم أخرى.
- احترام الطلبة وتقديرهم.
- حسن الإصغاء.
- تنويع أساليب التقويم.
- تنويع مصادر التعلم.
- الهدوء والصبر.

والتعليم الفعال يتطلب معلماً فعالاً قادرا على جعل التعلم عملا فعالا وذلك من خلال الإتصاف بمجموعة كبيرة من الصفات لعل أهمها ما يلي:

- معرفة المنهج بكل محتوياته.
- يفهم مستويات نمو تلاميذه.
- يلم باستراتيجيات التدريب المختلفة.
- ينظم الصف بطريقة حسنة.
- يكيف المنهج وفق حاجات التلاميذ.
- يكيف الدروس وفق الظروف الطارئة.
- يسعد الأطفال ويمتعهم.
- مشجع.
- يصغي جيداً.
- يخطط لدروس وفق حاجات التلاميذ.

التعلم الصفي الفعال

إن عملية التعلم الصفي وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وهي لا تحدث في فراغ، أو معزل عن العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي بل ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً بحيث تتأثر فاعلية التعلم بهذه العوامل. ومن العوامل المهمة التي ذكرها بعض التربويين وتؤثر في التعلم الصفي الفعال ما يلي:

- خصائص الطالب: قدراه واستعداداته وميوله وصفاته الجسمية.
- خصائص المعلم: قدرات المعلم وقيمه واتجاهاته وشخصيته.
- التفاعل بين سلوك المعلم وسلوك الطالب.
- الظروف الطبيعية للمدرسة.
- المادة الدراسية.
- القوى الخارجية: البيت، الأسرة، الجيران، المجتمع المحلي، البيئة الثقافية للطالب.

مواصفات التدريس الفعال (Effective Teaching)

للتدريس الفعال جملة من المواصفات التي ينبغي على المعلم أخذها بعين الاعتبار وهي كما يلي:

- قدرة المعلم على النجاح في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً ودائماً.
- استثارة خبرات المتعلمين السابقة، والانطلاق منها للتدريس الجديد من خلال بناء التعلم الجديد على هذه الخبرات.
- حسن إدارة الوقت والجهد.
- التنوع في طرق التدريس وأساليبه المختلفة.

مهارات التدريس الفعال

يُنظر إلى مهارات التدريس الفعال على أنها نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، تتمثل فيما يلي:

محكات التعليم الفعال:

يعتبر التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد بحيث تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة ومتداخلة وفي ضوء هذا المنحى فقد اتجه المنظرون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات تتمثل فيما يلي:

النتاج التعليمي: من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم وقياس التغير الذي طرأ على سلوكه.

العملية التعليمية: وهي أنماط السلوك التفاعلي السائد في الموقف التعليمي العلمي بين المعلم والطالب.

العوامل الشخصية: وهي الاستعدادات والقدرات التي يتسم بها المعلم ويتم التعرف عليها من خلال السجلات والتقارير والمقابلات أو قوائم التقدير.

والتعلم الصفي الفعال يتوقف على وجهة نظر المجتمع للمدرسة والعاملين فيها، إذ يتوقع أفراد المجتمع أن تساهم المدرسة في تطوير شخصيات الطلاب بينما يتوقع أفراد آخرون في المجتمع أن تكون المدرسة مكانا يلوذ إليه الطلاب من أجل توفير الراحة لأمهاتهم وآباءهم في البيت والتخلص من مشاكلهم، وهذه المجتمعات لا تشجع أبنائها على التعلم، في حين تهتم المجتمعات من النموذج الأول في تشجيع أبنائها، فالتعلم الصفي الفعال يتأثر بنظرة أفراد المجتمع للمدرسة.

التخطيط للتعلم الفعال:

هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يجب أن تتوافر عند تنفيذ خطة أي من الدروس الفعالة، والمعلم في التعليم الفعال هو الذي يستطيع أن يوجه التعلم في المسار المناسب الذي يؤدي إلى بلوغ التلاميذ أهداف الموقف التعليمي، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

إثارة الدافعية: استثارة الدوافع وتوظيفها في الموقف التعليمي، وذلك من خلال سؤال أو عرض عملي، عرض شرائح، أو قص قصص، أو عرض خريطة.

المرونة وسعة الإطلاع: عدم الحتمية في استخدام المادة التعليمية والتوجه نحو القدرة على التصرف الفوري في مواجهة ما قد يطرأ على الموقف التعليمي الذي سبق وخططه.

إعداد الأسئلة وتوجيهها: ينبغي على المعلم التنويع في استخدام الأسئلة وجعلها أكثر إثارة ومن أمثلة ذلك، أسئلة استرجاع المعلومات، الأسئلة السابرة، أسئلة التمهيد، وينبغي لهذه الأسئلة أن تكون دقيقة ومثيرة وواضحة ومناسبة لمستويات التلاميذ.

الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية: تكون الوسيلة مناسبة للمحتوى، ولمستوى التلاميذ وواضحة وقابلة للاستخدام لأكثر من مرة وغير مزدحمة بالمعلومات.

توظيف الكتاب المدرسي بفاعلية: يتم توجيه التلاميذ لاستخدام الكتاب المدرسي في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير الذاتي.

وبعد لكي يكون التعلم فعالاً فإنه يجب أن يتضح دور كل من المعلم والتلميذ في عملية التعلم، فالمعلم الكفء لا بد أن تتوافر لديه سمات يكون فيها على درجة من المرونة يستطيع من خلاله الاستمرار في عملية التعلم، والنظر إلى كل تلميذ في الصف على أنه حالة مفردة، والسعي إلى مساعدة التلاميذ على التحول من السلبية إلى الايجابية، ومن الجمود إلى الفعالية.

والتعليم الفعال يشمل العناية بالطلبة النابهين أو الموهوبين أو ذوي الحاجات الخاصة بحيث يقدم لهم من خلال هذا التعليم فرصاً كافية للتعلم واكتساب المعارف والمهارات المختلفة، ولا يكون ذلك إلا من خلال تنفيذ برامج منظمة ومخططة يخضع فيها المعلم لبرامج تدريسية متنوعة وغنية بالتطبيقات العملية تجعله قادراً على توظيف استراتيجيات التعليم الفعال، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ من جانب وعلى تحسين أداء المعلم من جانب آخر.

الفصل الثالث عشر

فلسفة التقويم التربوي في التعليم الجامعي

الفصل الثالث عشر
فلسفة التقويم التربوي في التعليم الجامعي

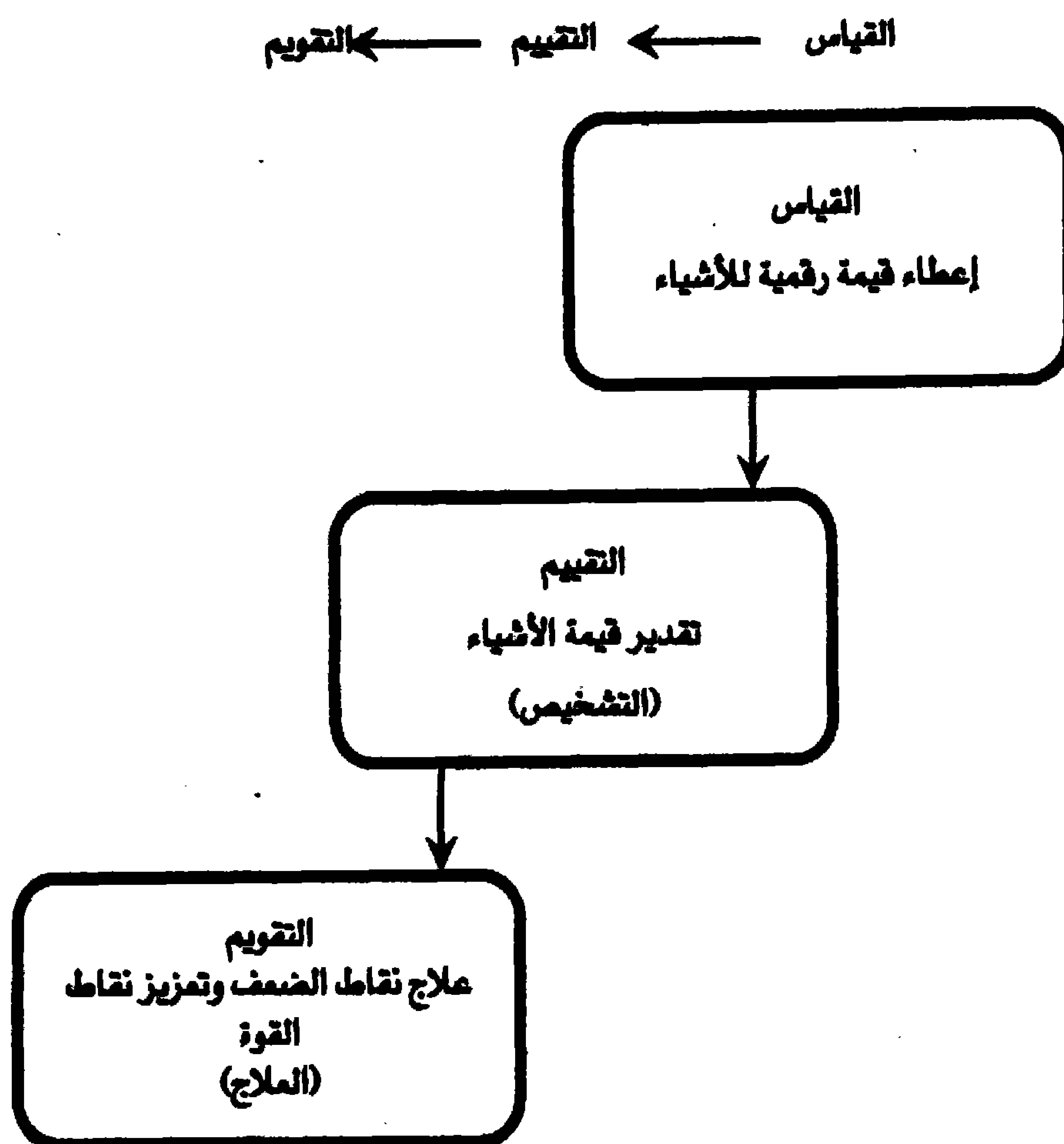
مفهوم التقويم التربوي وأهميته:

التقويم هو الوقوف على مدى ما حققه التنفيذ من اهداف والصعوبات التي اعترضت عملية التنفيذ وسبل تذليلها ومستوى الاداء المتحقق فعلاً. والتقويم عملية مستمرة وشاملة يجب ان ترافق التنفيذ لمختلف اوجه النشاط المؤسسي، كما انه يجب ان يتزامن مع عملية المتابعة لتحقيق التغذية الراجعة الفورية ولكي يتلافى الجميع الوقوع في الاخطاء والسلبيات أولاً بأول. والتقويم يجب ان يبنى في ضوء معايير متفق عليها وعلى اسس موضوعية سليمة بعيداً عن التحيز والذاتية. والتقويم هو عملية اصدار حكم حول مدى جودة عمل ما او شيء ما، وهو تقرير رسمي حول جودة وفاعلية او قيمة برنامج او مشروع ما. وهو عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن اصدار الاحكام على السلوك او الفكر او الوجدان او الواقع المقاس. وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك او الواقع الذي تم التوصل اليه عن طريق القياس القائم على معيار او اساس تم تحديده بدقة ووضوح.

والتقويم التربوي عملية مقصودة ومنظمة تهدف الى جمع البيانات والمعلومات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها. فهو يتم على خطوات متتالية وهو عملية تشخيصية وعلاجية شاملة ومستمرة. وعملية التقويم في مجال التربية والتعليم عملية قديمة جديدة في الوقت نفسه، فهي قديمة من حيث ممارسة الانسان لها منذ عرف التعليم، وهي جديدة من حيث مدلولها واساليبها وطرقها ومعناها وقواعدها وادواتها، ومن حيث اهتمامها بمعرفة مدى نمو الطالب في ابعاد شخصيته المختلفة اكثر من اهتمامها بالحفظ واسترجاع المعلومات. والتقويم هو تقرير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل وبين الاهداف. وهو يصف الظواهر وصفاً

نوعياً ويعطي الحكم عليها بشكل مطلق. وعملية التقويم هي عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والامعان والتحقيق والتثمين للموضوع المراد تقويمه مما يتطلب العمل المنظم لجمع المعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف الحصول على نتائج يمكن الحكم بواسطتها على الموضوع وبيان ميزاته وعيوبه بهدف اتخاذ القرار ووضع الاجراءات اللازمة لسد النقص والاصلاح. وعملية التقويم التربوي تستخدم كمعزز لاداء الافراد، وفي ايجاد الدافع لمزيد من العمل والانتاج لديهم من خلال التوظيف الجيد للتغذية الراجعة التي هي توفير المعلومات عن مدى التقدم الذي يتم احرازه في اتجاه بلوغ الاهداف المنشودة، ويفترض في هذه المعلومات ان تساعد في الحكم على مدى صلاحية العمل او الجهد التربوي، وفي اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج الى جهد اضافي. والتقويم التربوي عملية منهجية تقوم اسس على علمية، تستهدف اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لاصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور، وهو عملية نظامية تهدف الى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لاهدافها ويتناول كل مكونات المنظومة التربوية. وتشتمل عملية التقويم التربوي على القياس الذي يعرف على انه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشئ من الخاصية او السمة التي تقاس. كما تشتمل عملية التقويم ايضا على التقييم أي التقدير هو تحديد قيمة الشيء. ولتوضيح العلاقة بين كل من القياس والتقييم والتقويم، فان الرسم التوضيحي التالي يبين ذلك.

ويعد التقويم مكوناً مهماً من مكونات النظام التعليمي، ولا يمكن اغفال اهميته واثره في عمل المؤسسة وهو يكتسب دقته من دقة وسائل القياس وصحتها وقدرتها على توفير البيانات المفيدة في اصدار الاحكام والتقديرات التي تتوقف عليها تحسين الجودة وتطويرها، ولذلك فانه يجب ان تتوافر للقياس المعايير الالية:



1) ان يكون مرتبطا برؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها واهدافها.

2) ان يتسم بالشمول ليشمل كل مكونات المؤسسة التعليمية وعناصرها، كالقيادة الادارية واعضاء هيئة التدريس والطلبة والاداريين والمباني والتجهيزات والوسائل وطرق التدريس والمرافق... الخ.

3) ان يوفر قياسا دقيقا لمدى فاعلية العلاقات البينية التي تحكم المكونات مثل العلاقة بين المؤسسة والمجتمع، والعلاقة بين الرئيس والمرؤوسين، والعلاقة بين الطلبة واعضاء هيئة التدريس.

4) ان يجري القياس بطريقة تعاونية يشارك فيها المجتمع.

5) ان يكون مستمرا بشكل غير منقطع.

6) ان يتسم بالتشخيص والعلاج.

7) ان يتم في جو تسوده الثقة والاحترام والاتفاق وتقبل الاختلاف لوجهات النظر.

8) ان يكون مهنياً وظيفياً ويلمس جميع الشركاء اثره في تحسين الاداء.

9) ان تتنوع اساليبه وادواته بحيث تلائم كل المجالات.

10) ان يحقق هدف خفض التكلفة، وجودة الخدمات. وان يوفر للعاملين الامن والاستقرار والتغذية الراجعة.

أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية:

يعتبر التقويم التربوي بعداً مهماً وضرورياً للإدارة والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير بالتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب العملية التعليمية وذلك بهدف التحسين والتطوير، وعملية التقويم تكشف لنا عن مدى حسن سير العملية التعليمية، كما انها تمدنا بمؤشرات عن مدى امكانية هذا التحسين ومن ثم يعتبر التقويم التربوي وتطوير اساليبه واحدا من المداخل الاساسية لتطوير التعليم، فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها. فهو جزء مكمل للعملية التعليمية واحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس وإعداد وتدريب الكوادر التدريسية، الى جانب التعرف على مدى كفاءة مدخلات العملية التعليمية الاخرى في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

ولعملية التقويم التربوي اهمية كبرى لأنها تقدم في نتائجها معلومات ضرورية لكل من المدرسين والمتعلمين والمسؤولين والإداريين وأعضاء البيئة المحلية ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها. وتقدم عملية التقويم التربوي معلومات تتعلق

بالمتعلم، ومعلومات تتعلق بالمدرس، ومعلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية، ومعلومات تتعلق بالمسؤوليين والإداريين.

معلومات تتعلق بالطالب:

تفيد عملية التقويم في تزويد الطالب بمعلومات تتعلق بمستوى ادائه وتعلمه وقدراته، فهي تمده بمعلومات عن مستوى انجازه والأهداف التي حققها والأهداف التي لم يحققها بعد والمعلومات والمهارات التي اكتسبها والتي لم يكتسبها بعد، ومستوى المعلومات التي اكتسبها وغزارتها وتنوعها، وهذا يعد من الحوافز التي تدفع المتعلم الى التعلم والمثابرة وتساعد عملية التقويم المتعلم في معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف، وتزود عملية التقويم المتعلمين بمعلومات مفيدة وقيمة عن التخصصات التي سيراجعونها، كما انها تساعد في ارشادهم نحو البرامج التربوية المناسبة والمهن المستقبلية التي تتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، هذا اضافة الى ان عملية التقويم تمد اولياء الامور بمعلومات حول مستويات ابنائهم وقدراتهم واحتياجاتهم ومدى جودة تأهيل الطلبة.

معلومات تتعلق بعضو هيئة التدريس:

تساعد عملية التقويم في امداد عضو هيئة التدريس بمعلومات حول مستوى تأهيله وأدائه ومهاراته وممارساته لطرق التدريس ومدى تمكنه من اثارة دافعية طلابة والتفاعل معهم بشكل ايجابي وتنويعه في طرق التدريس وتشويق الطلبة وشد انتباههم، ومدى قدرته على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى طلابه، والتقويم التربوي يزود المدرس بالتغذية الراجعة عن نتيجة عمله ويبصره بنقاط ضعفه ونقاط قوته وبمدى قدرته على ادارة وقيادة الصف وتحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة وبمدى قدرته على التنويع في عملية تقويم اداء الطالب ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

معلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية:

تساعد عملية التقويم التربوي في امداد اعضاء هيئة التدريس والإداريين القائمين على تصميم المناهج التعليمية وواضعيها بمعلومات قيمة عن مدى ملائمة المنهج وما هي

الثغرات الموجودة فيه والتي تحتاج الى اعادة نظر وتقدم البرامج العلاجية والمقترحات المفيدة لزيادة فاعلية المواد التعليمية والأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة، وتقدم المقترحات المجدية باستخدام التقنيات الحديثة والاستفادة من المستحدثات التربوية المتطورة.

معلومات تتعلق بالمسؤولين الاداريين:

من خلال عملية التقويم التربوي يتمكن المسؤولون الاداريون من معرفة نوعية القرارات الواجب اتخاذها ازاء المتعلمين في حالة ترقيتهم الى صف اخر او مستوى اخر او اعادتهم للسنة الدراسية بسبب تدني مستواهم التحصيلي، كما انها تمد المسؤولين الاداريين بمعلومات وبيانات حول مستوى العاملين والمدرسين والبرامج التي يحتاجونها للتصعيد من مستوى الاداء لديهم، وتمدهم ايضا بالمعلومات الوافية حول مدى نجاح ادارتهم وما هي الثغرات الموجودة فيها وكيفية إصلاحها وتبين لهم عملية التقويم الاحتياجات اللازمة للمؤسسات المدرسية والإصلاحات المدرسة، المطلوبة في المبنى المدرسي والمرافق التي يجب اضافتها والتجهيزات والمواد التي تحتاجها المدرسة اضافة الى تلك التي تحتاج الى صيانة او اتلاف. وتتضح اهمية التقويم التربوي بصورة عامة في النقاط التالية:

1) التعرف على مدى تحقيق الاهداف المنشودة من قبل عضو هيئة التدريس فهي تبين من ناحية اتجاه نمو قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وأدوات التقويم المختلفة.
2) يشخص التقويم الصعوبات التي يواجهها كل من عضو هيئة التدريس والمتعلم والإدارة المدرسية والبرامج والمنهج بمفهومه الشامل، ويقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.
3) يساعد التقويم في تحفيز الطلبة على التعلم لأنه يمدهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم.

4) يساعد التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الامور والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهاته وميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام.

5) الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.

6) الاطمئنان الى ان الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ.

7) الحصول على معلومات وإحصائيات تتعلق بمدى الانجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير الى المسئولين او الى اولياء الامور.

اضافة الى ما ذكر فان عملية التقويم التربوي تقود الى التطوير والتحسين في كل جوانب العملية التعليمية، لاسيما اذا اتسمت بالشمول والاستمراية.

اهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي بشكل اساسي الى اعادة النظر وتصحيح المسار من اجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقويمه. ويتفرع من هذا الهدف الرئيس اهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي:

1) معرفة مدى تحقيق الاهداف المرسومة لبرنامج محدد.

2) الكشف عن مدى فاعلية عضو هيئة التدريس في تقويم مادة التعلم.

3) التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للطلبة.

4) إرسال تقارير لأولياء الأمور حول مدى تقدم ابنائهم.

5) توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل: ترفيع الطلبة، وتصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوة، اختيار مجموعة من الطلبة لتكليفهم بمهمات محددة.

6) معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة التعليمية والقضاء على الظواهر السلبية، والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.

7) تحفيز ادرة المؤسسة التعليمية على بذل مزيد من العمل، وتحفيز عضو هيئة التدريس على النمو المهني، والطالب المتعلم على التعلم.

8) الكشف عن حاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم واستعدادتهم ورغباتهم.

9) معرفة اتجاهات الطلبة.

10) معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى الطلبة ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

11) توجيه الطلبة الى اوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.

12) معرفة مدى فهم الطلبة لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم.

13) تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصي (عقلياً ومهارياً ووجدانياً).

14) الحكم على مدى ثقافة افراد المجتمع وتحديد مدى امتلاكهم للحد الادنى من اساسيات العلم والتكنولوجيا واتجاهاتهم العلمية.

15) تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل والمستويات التعليمية المختلفة راسياً وافقياً وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقياً بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين.

وظائف التقويم التربوي:

يحتل التقويم التربوي مكانة كبيرة في كل مجالات الحياة بأنواعها، فلا يمكن ان يتم أي عمل دون تقويم وذلك للإشارة الى مواطن الضعف والقوة فيه، وعملية التقويم في كل هذه المجالات انما هي عملية مستمرة ومشتركة في معظم الاحيان. وهكذا الحال في مجال التربية، فوظائف التقويم في هذا المجال عديدة ومتشعبة، ومستمرة انها في تزايد دائم، وذلك بسبب المستجدات والتغيرات المتلاحقة والانفجار المعرفي والتقني الذي لا يتوقف عند حد، وتتلخص وظائف التقويم التربوي في الاتي:

اعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية:

من وظائف عملية التقويم التربوي الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرامج التعليمية وعن مدى ملاءمتها للفروق الفردية بين الطلاب وهذا الجانب تكشفه لنا عملية التقويم التربوي، والتي يمكن في ضوء نتائجها تعديل البرامج التعليمية الخاصة بالمنهج الدراسي وطرق التدريس بشكل مناسب ما تتطلبه الفروق الفردية بين الطلاب في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات والخبرات.

استثارة دوافع المتعلمين للتعلم:

ان الاختبارات بطبيعتها تنمي دوافع المتعلمين للتعلم، حيث ان معرفة الطالب بنتائج الاختبارات التي قدمها تدعم تعلمه وتجعله اكثر جودة وأسرع تقدما وابقى أثراً، كما ان معرفته بما حققه من اهداف تعليمية وإدراكه لقدراته وإمكاناته، يعنيه على التخطيط الواقعي لأعماله واتخاذ القرارات اللازمة لبناء مستقبله، كما ان التقويم يكشف مواطن القوة والضعف في تحصيل الطلاب وجوانب تقدمهم المختلفة، مما يساعد على تقديم العلاج اللازم.

الوظيفة الكشفية:

تساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم، وميولهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، مما يساعدهم على تحقيق التكيف في الحياة، اضافة الى ان ذلك سيساعده بلا شك في التنبؤ بالمستقبل التعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها، وتساعد الوظيفة الكشفية ايضا في عملية تشكيل الطلبة في مجموعات العمل الفريقي الى مجموعات متجانسة.

تقويم التقنيات التربوية:

ان التسارع المتلاحق في استخدام تقنيات المعلومات في الحقل التربوي، جعل الحاجة ماسة الى اساليب منهجية صادقة لتقويم هذه التقنيات في اطار المناهج التعليمية. وحيث ان التقنيات في مجال التربية تتغير تغيراً مستمراً، ولا سيما تقنيات الحاسوب

التي هي وسيلة لتحقيق الاهداف التربوية الجديدة، وإعادة تشكيل ظروف التعلم والتدريس، ومنح المزيد من الفرص في التعلم، ولذلك فان تقويم التقنيات التربوية التي تتناسب والاحتياجات التربوية وتطبيقات الحاسوب المتغيرة اصبح وظيفة مهمة من وظائف التقويم التربوي. ويختلف تقويم التقنيات اختلافا واضحا عن تقويم المواد التعليمية كالمقررات الدراسية، حيث ان تقويم التقنيات يحتاج الى مهارات متنوعة وطرق جديدة تتميز بالمرونة الكافية التي تسمح بالتعامل مع مختلف انماط تطبيقات الحاسوب.

دعم عملية اتخاذ القرارات:

تضطلع عملية التقويم التربوي بمسؤولية تسهيل ودعم عملية اتخاذ القرارات، حيث ان نتائج التقويم تمد المسؤولين عن عملية اتخاذ القرارات بمعلومات دقيقة تسهل عملية اتخاذ القرارات في مجالات عديدة مثل القبول، وتوزيع الطلبة على قاعة الدراسة، والترفيه، والاستغناء عن بعض الافراد، ونسب الرسوب والتسرب والنجاح وغير ذلك من الامور الكثيرة التي تشمل كل عناصر المؤسسة التعليمية.

الوظائف التنظيمية:

تشهد المجتمعات المعاصرة تغيراً سريعاً في حياتها الرتيبة، وذلك لمواكبة التطورات والمستجدات التي تجتاح العالم كله، مع الحفاظ على قيمتها وتقاليدها ومعتقداتها، وبالتالي فان الاهداف التي يسعى المجتمع الى تحقيقها من خلال المؤسسات التربوية في تغير مستمر وذلك لملائمة حاجات المجتمع المتطور، والتقويم التربوي يقدم لنا نتائج تخص التعرف على الاهداف ومدى تحقيقها، وبالتالي تعديل هذه الاهداف اذا اتضح انها فوق المستوى او دونه، او انها لم تعد صالحة لسد حاجات المجتمع المعاصر، وطبيعة الطالب وطبيعة المادة الدراسية، ولذلك يكون ترتيب الاهداف على حسب أولوياتها، هذا من ناحية، ومن ناحية اخرى فان عملية التقويم تساهم في وظيفتها التنظيمية في تنظيم الطلاب في مجموعات وفق مستوياتهم واستعداداتهم وتخصصاتهم،

وكذلك في عملية قبولهم وتوجيههم اكاديميا ومهنياً. واتباع افضل طرق التدريس معهم، وذلك عن طريق التعرف على كفاية عضو هيئة التدريس في وظيفته وتقديم البرامج التدريبية اللازمة له من خلال معرفة نتائج التقويم، وكذلك تحديد البرامج التدريبية لاعضاء هيئة التدريس، وقد تفيد وظيفة التقويم التنظيمية في مساعدة المخططين في التعرف على كفاءة العملية التعليمية وذلك من خلال ما يقدم لهم من معلومات اساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية، وعن المعوقات التي تقف حائلا دون تحقيق الاهداف المنشودة.

مساعدة الطلبة في التعرف على مستويات الاكاديمية:

تقدم عملية التقويم التربوي وظيفة في غاية الاهمية فهي تهيئ الفرص للطلبة للتعرف على مستوياتهم الاكاديمية، ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، وهذا بالطبع يدفع بهم للعمل على الارتقاء بمستوياتهم والتصعيد من قدراتهم عن طريق البحث والإطلاع الدائم.

تحسين البيئة التربوية:

تعد قاعة الدراسة من اهم البيئات التربوية التي يشارك فيها الطلبة في مختلف تخصصاتهم، مما يستوجب التعرف على انماط التفاعلات الاجتماعية البيئية التربوية وتأثيرها في سلوكيات الطلبة وعلاقاتهم وغيرها من نواتج التعلم، وحيث ان التقويم الشامل يشتمل على كل جزئيات وعناصر العملية التربوية، فانه من الضروري الاستناد الى اساليب منهجية منظمة فيها تقويم البيئة التربوية لمعرفة كيفية تأثر الطلبة بهذه البيئة، وتأثيرها فيهم وتوفير كل وسائل الراحة النفسية في كالمساحة، والتهوية، والإنارة، والمعدات، بل تتناول المباني والمرافق حيث ان تصميم المباني التعليمية وتنظم القاعات الدراسية يمكن ان يؤثر في النواحي النفسية والسلوك الاجتماعي للمتعلمين. هذا بالإضافة الى المرافق الاخرى كالمكتبة والمختبرات وصالات العرض وصالات الرياضة وقاعات النشاطات وغيرها من المرافق.

تقويم اداء العاملين في المجال التربوي:

يشترك في العملية التعليمية التعلمية مجموعة من الاطراف تتداخل وتتشابك وظائفهم لتتكامل بعضها الاخرى، وهذه الاطراف تشمل اعضاء هيئة التدريس، والمرشدين الاكاديميين، والعمداء، ورؤساء الاقسام، والمسؤولين الاداريين، والاختصاصيين الفنيين، وغيرهم ممن يساهمون في العملية التربوية، ولذلك فان عملية التقويم تقوم بتقديم المعلومات التي تفيد في توجيه عملية الانتقاء والاعداد والتدريب، والتوظيف والترقية والمتابعة والتنمية المهنية. وتتم عملية تقويم اداء العاملين وفق فلسفة واضحة ومعايير ثابتة متفق عليها.

دعم النشاطات اللامنهجية:

الى جانب تقويم المنهج الدراسي المعتمد، يقدم التقويم التربوي وظيفة اخرى هي النشاطات المتنوعة والخارجة عن المنهج، مثل اللجان، والجمعيات، والرحلات، والزيارات، ومجالس الطلبة، والمعارض، والمسرحيات، والصحف، والمجلات الداخلية، والمسابقات وما الى ذلك. وقد تستحدث نشاطات او تدمج نشاطات او تطور نشاطات وذلك بناء على ما تقدمه عملية التقويم التربوي من نتائج وبيانات.

اعادة النظر في الاهداف التربوية:

وفي طرق اساليب التدريس وفي المراجع المنهجية والنشاطات والأبحاث والمشاريع الدراسية، فإذا عجز الطلبة عن اتقان موضوع ما فمعنى ذلك ان مستواهم التحصيلي كان ناقصا.

اجازة انتقال الطلبة من مستوى الى اخر:

يساعد التقويم التربوي المسؤولين في اتخاذ القرارات حول اجازة نقل الطلبة من مستوى الى مستوى اعلى منه وذلك نتيجة للتقويم الذي اجرى على تحصيله الدراسي ومثابرته.

اعداد البرامج التدريبية والعلاجية للطلبة ولأعضاء هيئة التدريس:

ويتم ذلك بناء على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى كل فئة منهما وبموجب تقرير عملية التقويم، فتعد البرامج التدريبية وتطرح المقررات الاستدراكية والمساندة.

تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة:

وهذا يتم لمساعدة على ادراك مدى التقدم الذي احرزوه او النقص الذي يجب عليهم سده وتقديم الاستشارات اللازمة لهم ومتابعتهم بشكل مستمر.

المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم.

الطلبة يركزون في عملية التعلم عادة على ما سيمتحنون فيه، فإذا كان المدرس يعنى بإتقان الحقائق فان الطلبة سيوجهون عنايتهم لهذا الجانب على حساب غيره من الجوانب، مما يستوجب ضرورة مراعاة التوافق بين مجالات التقويم ومجالات الاهداف ومستوياتها.

توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد او مجموعة الافراد:

يساعد التقويم التربوي في توفير المعلومات الغزيرة والدقيقة عن الافراد الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، كذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي ممكن ان يعامل بموجبها كل فرد في أي مجال محدد كالتدريس او التدريب او العلاج.

تمكين صناع القرار من اتخاذ قرارات رشيدة حول مسالة التطوير التربوي:

وذلك بإمدادهم بمعلومات وبيانات دقيقة عن المستوى الحالي للأداء والظروف والإمكانات المتاحة والأمور المطلوبة لأجل تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية. فضلاً عن ما ذكر فان عملية التقويم التربوي تساعد كثيرا في التقليل من الفاقد التعليمي والهدر التربوي، وذلك عن طريق وضع الخطط العلاجية للحد من مشكلات الرسوب والتسرب وتدني المستوى التحصيلي للطلبة وتدني مستوى الجودة في التدريس، وتكلفة الطالب، واقتصاديات الحجم.

معايير عملية التقويم التربوي:

ان كل تقويم لأي برنامج او أي فرد او مجموعة افراد يستند على مجموعة من المعايير التي يجب اخذها بعين الاعتبار والعمل بموجبها ، فهناك معايير لتقويم البرنامج، ومعايير لتقويم الموظفين، وأخرى لتقويم الطلبة ، وهذه المعايير التي اقرتها اللجنة المشتركة لمعايير ومستويات تقويم البرنامج عام 1987 والمشار اليها والتي اجريت عليها تعديلات عديدة ومتلاحقة مواكبة للتطوير المتلاحق في تقويم البرنامج وتتلخص بالاتي:

1) تحديد من لهم حصة في التقويم: أي تحديد الاشخاص المشتركين في التقويم، او المتأثرين بنتائجه، وذلك لتلبية حاجاتهم من التقويم.
2) مصداقية القائم بعملية التقويم: يجب على من يتولى مهمة عملية التقويم لأي برنامج او أي شخص او أي اشخاص ان يكون موضع ثقة علمية وأخلاقية ومشهود له بالنزاهة والكفاءة لإجراء التقويم.
3) انتقاء وجمع البيانات والمعلومات: يجب على القائم بعملية التقويم جمع البيانات والمعلومات بحيث تنتقى بشكل واسع ومن مصادر متعددة، وان تستجيب لأهداف التقويم المراد ، وكذلك لحاجات ومصالح المستفيدين من التقويم.
4) تحديد القيم: يجب توصيف الاجراءات والأسس المنطقية المستخدمة في تفسير نتائج التقويم بعناية ، وذلك من اجل جعل اسس الاحكام القيمية واضحة.
5) وضوح تقرير عملية التقويم: من الضروري ان يكتب تقرير عملية التقويم بشكل مفصل وواضح، والإجراءات والنتائج التي توصل إليها ، وذلك لجعل المعلومات واضحة ومفهومة وغير قابلة لأكثر من تفسير.
6) توقيت ونشر تقرير التقويم: يجب نشر تقرير التقويم وتوصيلها الى مستخدميها المحددين مسبقاً ، لكي يتم استخدامها بشكل صحيح وفي وقتها المناسب.
7) اثر التقويم: يجب التخطيط لعملية التقويم، وان تتم اجراءاتها وكتابة نتائجها بطريقة تشجع وتسهل المتابعة من قبل الاشخاص المشتركين بعملية التقويم، مما يضمن اثر التقويم الى حد كبير.

8) الاجراءات العملية: من الضروري ان تكون اجراءات التقويم عملية، وذلك من اجل تفادي أي ارباك او خلل يعترض عملية التقويم ويعرقل سيرها.

9) الحيوية السياسية: عند التخطيط لعملية التقويم واجراءاتها يجب التكهن لمختلف التوجهات السياسية والآراء المتباينة لمختلف وجهات النظر والتوجهات الفكرية التي لها مصلحة في التقويم ونتائجه، وذلك للحد من مسالة التقليل من شان التقويم وحجمه ومن أي تحيز ممكن ان يحدث.

10) فاعلية التكلفة: ان عملية التقويم التربوي تكلف بلا شك النفقات الكثيرة سواء المادية منها او البشرية، ولتبرير استخدام الموارد الكثيرة والمتعددة في تقويم أي برنامج يجب ان تراعى الدقة المتناهية في التقويم وفي مستوى كفاءته، وان تقدم معلومات ذات قيمة وأهمية، وذلك لتجنب الهدر في الوقت والجهد والمال، هذا اضافة الى جدوى عملية التقويم وفائدتها.

خصائص وشروط التقويم التربوي الجيد:

بما ان التقويم التربوي الذي يقوم على اساس جيد وقاعدة متينة في جميع البيانات الدقيقة وخلوها من الأخطاء، يقود الى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين وبناء البرامج المختلفة في حقل التربية والتعليم، لذا فان التقويم التربوي يجب ان يتصف بالخصائص التالية:

1) **الموضوعية**: ويقصد بالموضوعية ألا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم، والا يعتمد التقويم على وجهات النظر الشخصية، كالتعاطف مع البعض والمحاباة، او العكس، وان لا يكون المقوم متوترا او منفعلا لظروف خاصة يمر بها فينعكس ذلك سلبا على نتائج التقويم التي يقدمها، ولذلك يجب ان يحتكم المقوم الى معايير واحدة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج عملية التقويم.

2) **الصدق**: بمعنى التقويم في العملية التربوية ينبغي ان ينطلق مباشرة من اهدافه ولا يحيد عنها، كما ينبغي ان ينصب مباشرة على عناصر العملية التعليمية المراد

تقويمها، هذا الى جانب ضرورة اعتماد التقويم على اختبارات ومقاييس وادوات اخرى صادقة أي تقيس ما وضعت لقايسه.

3) **الثبات:** أي ان نتائج التقويم لا ينبغي ان تختلف في حالة تكرار عملية التقويم لعناصر الموقف التعليمي نفسها، او للمخرجات نفسها تحت الظروف نفسها، هذا اضافة الى ضرورة اعتماد التقويم على ادوات قياس ثابتة لا تتغير نتائجها من وقت لآخر، فيما اذا تم تكرار استخدامها في ظروف واحدة.

4) **المرونة:** مرونة التقويم تعني مواجهة ما يطرأ من بعض التغيرات على عناصر العملية التعليمية، بحيث يجب ان يعطي التقويم بدائل مرنة غير جامدة لاسيما فيما يتعلق بمسالة اتخاذ قرارات الاصلاح والعلاج، كما ان مرونة عملية التقويم تجعله مناسبا لفئات متباينة من المتعلمين لمراعاة الفروق الفردية بينهم فتنويع التقويم ينعكس بالطبع على مرونته، فكلما تنوعت اساليب التقويم ووسائله زادت مرونته وأصبح مناسبا لكل المتعلمين.

5) **البنائية:** التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يهدف الى تحسين الواقع وتطويره، بعيدا عن النقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.

6) **اقتصادية النفقات:** التقويم الجيد هو الذي يبنى على اسس اقتصادية في نفقاته، أي انه يجب ان يكون بأقل تكلفة مادية ممكنة، وبأقل وقت ممكن، فعلى سبيل المثال، ينبغي ألا يصرف الطلبة وقتاً طويلاً في الامتحان، وألا تكلف عملية وضع اسئلة الامتحانات سعراً مرتفعاً في الطباعة واستهلاك الأوراق بشكل مسرف.

7) **الجدوى:** التقويم يجب ان يكون ذا فائدة، وان يكون واقعياً تسهل اجراءات تنفيذه، وهذا يستوجب التنبؤ حول احتمال تباين وجهات النظر المختلفة بين الافراد القائمين على عملية التقويم، ومراعاة ذلك التباين عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم مما يسمح لهم بالتعاون وعدم عرقلة العمل او التحيز ضد النتائج.

8) **ان يكون التقويم هادفاً**: ان مسألة القيام بأي عمل تتطلب تحديد الاهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء القيام بذلك العمل، وعليه فان تحديد ما يجب تقويمه من معارف، واتجاهات، ومهارات، وسلوكيات، وغيرها مما يراد تقويمه هي نقطة البدء. فأهداف التقويم يجب ان تكون واضحة ومحددة تحديدا دقيقاً ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، أي ان تكون مصاغة سلوكياً. فالأهداف التي لا تصاغ بشكل سليم ودقيق، ستقود بلا شك الى نتائج غير دقيقة.

9) **ان يتصف التقويم بالشمول**: التقويم الجيد هو الذي يشتمل على جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه، فإذا كان التقويم موجهاً نحو اعداد الطالب للحياة العملية (المهنية) نمو الطالب، فانه يجب ان يشتمل على كل جوانب شخصية الطالب، أي يتناول الجانب المعرفي والاجتماعي، والانفعالي، والجسمي، ويجب ان تكون فقرات التقويم مشتملة على المفاهيم والمبادئ، والمهارات المتعددة.

10) **الملائمة**: ويقصد بالملائمة وجوب تناسق أسلوب التقويم مع طبيعة الاشخاص المراد تقويمهم.

11) **ان تنوع اساليب التقويم وادواته**: بما ان تقويم السليم هو التقويم الشامل الذي يشتمل على كل جزئيات الشيء المراد تقويمه، لذا تنوع اساليب وأدوات التقويم امر في غاية الأهمية، حيث انه يساعد في قياس جميع جوانب الشيء المراد تقويمه او الشخص المراد تقويمه، فالاعتماد على اكثر من اسلوب في تقويم المتعلم يساعد في الكشف على كل جوانب السلوك، مما يقدم صورة متكاملة عن المتعلم تمكننا من اصدار الحكم الصائب عليه.

12) **ان تكون عملية التقويم مستمرة**: ان تقويم العمل التربوي لا يمكن ان يكون عملية نهائية، ذلك لأنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، والتقويم يبدأ مع بداية الموقف التعليمي ويسير معه جنباً الى جنب حتى نهايته، وذلك لمتابعة سير العملية التربوية وملاحقة نقاط الضعف التي تواجهها للتخلص منها، كما ان عملية

التقويم تسعى الى التطوير والتجديد المستمر في ميدان التربية والتعليم، وعليه فإنها عملية مستمرة لان التطوير لا يمكن ان يتوقف عند حد معين.

13) **ان تكون عملية التقويم عملاً تعاونياً:** يقوم التقويم الجيد على العمل الفريقي وذلك للتعاون والتشارك حيث يتشارك فيه عدة اشخاص والتقويم يجب ان يكون قائماً على التعاون ويساهم فيه كل الاطراف المعنية كأعضاء هيئة التدريس، والمرشد الاكاديمي، ورئيس القسم، والطلبة، وكل من له صلة بالعملية التعليمية، وهذا بالطبع سيقود الى نتائج طيبة وإحكام سليمة.

14) **ان ترتبط عملية التقويم بالواقع:** ان عملية التقويم مرتبطة بشؤون الحياة الفعلية وبواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية وما سيمارسه لاحقا في حياته العملية بعيدا عن التجزئة وحاصلة في اطر طبيعية، بحيث تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للتنفيذ واقعية وذات اهمية تربوية، وذلك للارتقاء بمستوى عملية التقويم التربوي، بحيث يعطى المتعلم بواسطة هذا التقويم منتوجاً منظماً في شمول وتكامل، مما يتطلب ان يكون التقويم حقيقياً متعدد الوجوه والميادين متنوعاً في اساليبه مشتملاً على تقنيات متنوعة تبني حكماً على تعلم حقيقي للتأكد من حدوث التعلم الحقيقي المتكامل.

15) **ان يكون التقويم وسيلة وليس غاية:** بما ان التقويم وسيلة نتمكن من خلالها ان نحكم على مدى نجاح او فشل العملية التعليمية، فان نتائج عملية التقويم هي تغذية راجعة لكل تفاصيل العملية التعليمية، وبالتالي فان التقويم وسيلة تقودنا الى معرفة نقاط الضعف والقوة في المناهج، وطرق التدريس، ومستوى الطلبة، وغيرها من التفاصيل الخاصة بالمؤسسة التعليمية، وعليه فانه لا يمكن في أي حال من الاحوال اعتبار الهدف من التقويم هو الحكم على نجاح او فشل الطالب بل الهدف من ذلك هو اعادة النظر في حالته.

16) **الدقة:** من الضروري ان يقدم التقويم معلومات فنية كافية تتعلق بالشيء المراد تقويمه، وذلك لتوضيح نقاط القوة التي يمكن دعمها. والكشف عن نقاط

الضعف لتلافيها، وهذا يحتاج الى دقة وتفصيل في تقديم البيانات التي يقوم عليها التقويم.

17) **العلمية:** ويقصد بعلمية التقويم ان تكون عملية التقويم قائمة على اسس علمية، مثل الثبات والصدق والموضوعية الواجب توافرها في ادوات علمية التقويم، وكما ذكرنا انفاً ان المقصود بالثبات هو استقرار نتائج التقويم في حالة اعادة التقويم في فترتين مختلفتين او في حالة قيام اكثر من شخصين بعملية التقويم باستخدام الوسيلة ذاتها، اما الصدق فالمقصود به ان تقيس اداة التقويم ما وضعت لقياسه فعلاً، وعلى سبيل المثال: اذا كان المقوم يريد قياس قدرة الطالب حول كتابة وإعداد بحث علمي في مادة التربية، فيجب ان يقيس قدرة الطالب حول ما يتعلق بمادة التربية وكيفية اتباع الاسلوب العلمي في البحث، دون النظر الى مقدرته في الاملاء او حسن الخط وما الى ذلك، والموضوعية تعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية او الشخصية للمقوم.

18) **مراعاة الضوابط الاخلاقية والقانونية:** ان اجراءات عملية التقويم تحتم على المقوم مراعاة بعض الضوابط الاخلاقية التي تراعى من خلالها مصالح المشاركين في التقويم والمستفيدين من نتائجه، وان تكون نتائج التقارير منفتحة ومباشرة وعادلة، وحدود استخدام هذه النتائج واضحة، كما انه من الضروري اخبار الاشخاص الذين يجرى عليهم التقويم بالهدف من التقويم مع احترام ارائهم فيما يتعلق بالأمور التي تؤثر عليهم، هذا اضافة الى التمثيل المتوازن لشرائح المجتمع المستهدف، والتصميم المتكافئ لأساليب التقويم المستخدمة، ومن الضروري عدم حجب طبيعة عمليات التقويم عن المشاركين، او اشراكهم دون علمهم، او تعريضهم لمواقف يمكن ان تسيء اليهم او تلحق بهم الضرر، كما يجب عدم التدخل في خصوصيات الاشخاص الذين تجرى عليهم عملية التقويم او حرمان بعضهم من مزايا معينة.

وهكذا نجد ان التقويم الجيد يمتاز بخصائص تساعد على تحقيق اهدافه وتقود الى نتائج سليمة، وقرارات رشيدة، فكلما كانت المعلومات دقيقة وشاملة والبيانات وافية ومتكاملة، كلما قاد ذلك الى نتائج ايجابية قادرة على ان تقود على التطوير والتحسين. فعملية التقويم لا يمكن ان تترك للصدفة او التخبط كيفما اتفق، بل انها خطة محكمة ومدروسة وقائمة على اسس ومبادئ، وتحكمها الخصائص المذكورة انفاً والتي تحدد رسم اطارها العام والإجراءات المطلوبة في تنفيذها على ارض الواقع.

التقويم الذاتي Self – Evaluation:

يعد التقويم الذاتي احد لنواع التقويم التربوي، وهو اسلوب من اساليب التقويم المهمة في المجال التربوي والنفسي، والتقويم الذاتي يعني اعطاء الفرد نفسه تقريرا حول سمة معينة او خاصية تتعلق به شخصيا وترتبط بميوله او سلوكه او باتجاهاته او معتقداته، او بمواقفه ازاء اشخاص، او افكار، او اشياء معينة. او تتعلق بالآخرين كرأي عضو هيئة التدريس في طلبته، او رأي الطلبة في استاذهم، ويركز هذا الاسلوب في مجال التقويم التربوي والنفسي على مجال المخرجات العاطفية الوجدانية لدى الفرد. وادوات هذا النوع من التقويم هي ادوات لقياس الاداء المميز للفرد، بمعنى ان التقرير الذاتي يبين وجهة نظر الفرد او ميله او اتجاهاته او معتقداته حول موضوع ما، بغض النظر عن مدى صحة او خطأ استجاباته. ويتم التقويم الذاتي في ادارة الجودة الشاملة عن طريق تشكيل فريق للتقويم داخل الكليات ويستعين بتقارير دوائر الجودة ومجلس الجودة للتعرف على النتائج التي تحققت ومقارنة هذه النتائج بالحالة التي كانت عليها من قبل بدء متطلبات الجودة الشاملة، وتقويم خطة التنفيذ ومدى تحقيقها للأهداف والموضوعات التي تم تحديدها، بالإضافة الى التعرف على السلبيات والايجابيات ونشر الحقائق وعرضها في تقرير يدعى بتقرير المراجعة الداخلية لجودة نظام التكوين. ومن الضروري الحرص على ان يتضمن تقرير التقويم الذاتي على المحاور التالية:

1) نبذة مختصرة عن المؤسسة وبرامجها.

2) رسالة الكلية والقيم والرؤية.

3) توصيف نظام الجودة.

4) اولويات العمل.

5) الانجازات/ أي ما تم تحقيقه لضمان الجودة، والخطط التي لم تحقق.

6) الخاتمة/ ملخص حول نقاط الضعف ونقاط القوة بالمؤسسة وفرص التطوير.

7) الملحقات/ تفاصيل الاشخاص الذي قاموا بإعداد التقارير، وخارطة الموقع وتفاصيل عن اجراءات الشراكة. وبعض المرفقات المهمة كالتقرير السنوي، وخطط تحسين الجودة.

تقويم اداء عضو هيئة التدريس في الجامعات:

يفيد تقدير اداء عضو هيئة التدريس وتقويم اداؤه في تطوير مستواه ورفع كفاءته ومكانته في الجامعة، والتميز في التدريس، وتعزيز تدريسه والارتقاء به، وإظهار الجانب الاخلاقي له في المجتمع الجامعي. وتساعد عملية تقويم اداء عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بالترقيات والحوافز، وتصميم انشطة تطوير اعضاء هيئة التدريس. ويشترك العديد من الافراد في تقويم عضو هيئة التدريس في الجامعة وأهمهم عمداء الكليات ورؤساء الاقسام والطلبة. ويعد اشتراك الطلبة في مسألة تقويم اعضاء هيئة التدريس من مؤشرات ادارة الجودة الشاملة على اعتبار انها أي ادارة الجودة الشاملة تدعو الى التركيز على المتعلم والاهتمام بحاجاته ومطالبه التعليمية والاجتماعية والنفسية. ولقد اكدت بعض الدراسات من ان اشراك الطلاب في فرق تقويم الجودة الشاملة اثبت نجاحا كبيرا وان الاسئلة التي يطرحها الطلاب ليست اقل اهمية من تلك التي يطرحها بقية الاعضاء في هذه الفرق، فالطلبة ينفذون مهامهم بجدية كبيرة. ولقد اجريت عدة دراسات حول اهمية اشراك الطلبة في تقويم اعضاء هيئة التدريس في الجامعات وكان من ابرزها:

1) دراسة ويلمر 2003 والمشار اليها في (الفوال، 2005:607) بينت هذه الدراسة ان من اهداف التغذية الراجعة المقدمة من قبل الطلاب هي:

أ. الدلالة على تحقيق رضا الطلاب عن البرامج الدراسية.

ب. كشف وجهات نظر الطلاب عن مدى تحقق الاهداف الموضوعة مسبقا.

ج. اظهار وجهات نظر الطلاب حول جودة التعليم ومعاييره.

د. اتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن وجهات نظرهم حول طرائق تعلمهم.

2) دراسة المحبوب عام 2000: كان عنوان هذه الدراسة هو تقويم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة. حيث طلب من عينة الدراسة الاجابة على اسئلة الاستبانة المعدة والتي اشتملت بنودها على تقدير عضو هيئة التدريس لظروف الطلاب، ووضح الشرح، والتحمس للعمل، والعدالة في التعامل مع الطلاب، والعمق في التخصص، وتقبل اراء الطلاب والقدرة على توصيل المادة العلمية. وتوصلت الدراسة الى ما يلي:

أ. جاءت تقديرات الطلاب للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تختلف عن تقدير الطالبات.

ب. كان ترتيب فقرات الاداء التدريسي الاكثر اهمية تقديرا للمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

وتجدر الاشارة هنا حول البند – أ – الى ان تقديرات الطلاب اختلفت عن تقديرات الطالبات، بسبب وجود اعضاء من هيئة التدريس من الذكور يقومون بتدريس الطالبات عن طريق الشبكة التلفزيونية المغلقة، وقد يكون هذا احد ابرز الاسباب التي ادت الى اختلاف التقديرات، حيث ان معظم الطالبات يعنين من صعوبة في التفاعل والاتصال مع اعضاء هيئة التدريس الذكور.

3) دراسة بوشكينا 2004 حول دور الطلاب في مشروع بولونيا حول ضبط الجودة في التعليم العالي: اكدت هذه الدراسة على ان مشاركة الطلاب كانت خطوة هامة

نحو الاعتراف بهم على انهم قوة فاعلة في مجال التربية، وأنهم شركاء حقيقيون في عملية اتخاذ القرار. وقد ذكرت الدراسة خمسة ادوار للطلاب في عملية تأمين الجودة الشاملة في التعليم العالي هي:

- بناء ثقافة الجودة وتكوينها ونشرها.
- تبادل الافكار و المعلومات.
- بناء ثقافة ما لتأسيس مجال للحوار مع المشاركين في المستويات التنظيمية كافة.
- تحمل الطلاب المسؤولية عن نشاطاتهم ومسؤولية تأمين الجودة في المؤسسة التعليمية.

وقد رأت الدراسة ان الموضوع الاكبر الذي يجب مناقشته في مشاركة الطلاب في عملية تأمين جودة التعليم العالي وإدارة الجامعات يتمثل في تأمين الشفافية اللازمة في نشاطات الجامعة وتحسين المركز التنافسي للمؤسسة التعليمية على المستويين المحلي والعالمي.

4) دراسة النجار حول اساليب تقويم اداء عضو هيئة التدريس الجامعي، وجهت هذه الدراسة اهميتها حول الاساليب المستخدمة في عملية تقويم اداء عضو هيئة التدريس وتوصلت الى النتائج التالية:

أ. ضرورة وأهمية تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس، على ان تقوم الطلبة بتقويم عضو هيئة التدريس قبل الاختبارات النهائية أي في الاسبوع الاخير من الفصل الدراسي.

ب. قيام رئيس القسم بالملاحظة المباشرة لعضو هيئة التدريس في قاعة المحاضرات لمرة واحدة في العام الدراسي على الاقل.

ج. تقويم الزملاء لعضو هيئة التدريس وذلك بتشكيل فريق مكون من ثلاثة اعضاء بالاتفاق بين عضو هيئة التدريس ورئيس القسم والأعضاء الثلاثة ما بين بعضهم البعض.

د. ضرورة التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس مما يساعد على تطوير مستوى الاداء لديه.

نستنتج مما سبق عرضه من الدراسات حول مساهمة الطلاب في تقويم اعضاء هيئة التدريس في الجامعات ان للطلبة الحق في المشاركة في عملية التقويم حول ممارسة مدرسيهم للأساليب التدريسية وطرق التفاعل معهم، والمادة الدراسية المقدمة، وقدرتهم على قيادة المجموعة وتحقيق الانضباط داخل قاعات الدراسة... الخ، وتكتب عادة اسئلة الاستبيان التي تقدم الى الطلبة لاستطلاع ارائهم حول مدرسيهم بشكل منظم قائم على عدة معايير لقياس الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. وهناك عدة فوائد من مشاركة الطلاب في تقويم جودة الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس نوردها في الاتي:

1) تحقيق مبدأ هام من مبادئ الجودة الكلية في التعليم العالي ألا وهو مشاركة جميع العناصر المؤلفة له في تامين الجودة، ما ينعكس ايجاباً على مستوى هذه الجودة وعلى امكانية تحقيق اهدافها.
2) نشر ثقافة الجودة على مستوى المؤسسة التعليمية ككل.
3) زيادة مستوى رضا الطلاب عن مؤسستهم التعليمية التي تتيح لهم تقويم الجوانب المختلفة للعملية التعليمية فيها، وكسب ولائهم لها.
4) تحديد مواطن القوة والضعف في مكونات العملية التعليمية من وجهة نظر المستفيد الاول منها وهو الطالب.
5) التحديد الدقيق لحاجات الطلاب التعليمية وغير التعليمية.
6) الاستفادة من وجهات نظر الطلاب لتطوير المؤسسة التعليمية.
7) كسب السمعة الحسنة للمؤسسة التعليمية.
8) اضافة الشرعية على عمليات التقويم والمتابعة المستمرة لتحسين مستوى الجودة في المؤسسة التعليمية.

9) زيادة عدد الطلاب المستقبلين للمؤسسة التعليمية.

10) زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية على المستوى المحلي والعالمي في ظل العولمة.

11) تسمح المشاركة في تعرف الطلبة على اداء اساتذتهم من خلال عدة مواقف.

12) الطلبة هم اكثر الأشخاص معرفة بنقاط قوة وضعف استاذهم وبالتالي فان تقويمهم له سيقدم له الفائدة لتطوير وتحسين ادائه.

13) اشراك الطلبة في تقويم أساتذتهم يجعلهم اكثر نشاطاً، ويشركهم في تطوير العمل الجامعي.

14) يساعد تقويم الطلبة على تقنين العلاوات او الترقيات التي تمنح لعضو هيئة التدريس نتيجة حصوله على التقويم الجيد.

المواصفات المهنية لعضو هيئة التدريس:

يتوقف نجاح عضو هيئة التدريس في ادائه لمهامه على مهارة التدريس، وعلى الكفايات التدريسية التي تؤهله لأداء واجبه بشكل فاعل، والكفايات التدريسية هي مهارات أدائية يقوم بها عضو هيئة التدريس لتحقيق هدف معين، ولقد قدم د. هادي الزبيدي من خلال خبرته في ميدان التعليم العالي عدة كفايات تدريسية يجب ان يمتلكها عضو هيئة التدريس ليؤدي عمله بنجاح وفاعلية وهي:

1) **الأهداف** Objectives:

- يكتب أهدافاً عامة وواضحة.
- يكتب أهدافاً تعليمية خاصة وفق مجالات التعليم:
  - المعرفي Cognitive.
  - الوجداني Affective.
  - النفس حركي Psychomotor.

- يحدد الناتج المتوقع تحقيقه من كل هدف خاص.
- يعرض اهدافه التدريسية على طلبته قبل البدء بالتدريس.
- يتحقق من انجاز طلبته للأهداف التدريسية.

2) التخطيط planning:

- يخطط لتدريسه بشكل فاعل مراعياً ما يلي:
  - المادة العلمية من حيث صعوبتها وكثافتها.
  - مستويات الطلبة العلمية.
  - عدد الطلبة في القاعات الدراسية.
  - الوقت المخصص.
- يكتب ملاحظات عامة عن المادة التي سيقوم بتدريسها.
- يكتب بوضوح فقرات المادة التي سيعرضها على طلبته.
- يرشد طلبته الى المراجع العلمية المتوفرة في المكتبة وفي الانترنيت.

3) طرائق التدريس Teaching Methods:

- يختار طريقة تدريسية (او اكثر) مناسبة.
- يمزج بين اكثر من طريقة تدريسية.
- يشارك الطلبة في عرضه للمادة العلمية.

4) التدريس Teaching:

- يبدأ تدريسه بمقدمة لها علاقة بالمادة العلمية او لإثارة انتباه طلبته.
- يكتب النقاط الرئيسية للموضوع على السبورة او يعرضها على جهاز (Data Show).
- يعرض المادة بتسلسل علمي.

- يلخص المادة العلمية في نهاية تدريسه.
- يخصص وقتا للمناقشة وطرح الأسئلة.
- يوزع أسئلته على اكبر عدد ممكن من الطلبة.

5) التقنيات التعليمية Educational Technology:

- يختار التقنية التعليمية المناسبة.
- يتأكد من صلاحيتها.
- يشاهدها قبل عرضها على طلبته.
- يختار الوقت المناسب لاستخدام التقنية التعليمية.
- يحسن استخدام التقنية التعليمية.
- يتأكد من ان جميع طلبته يشاهدون ما يعرض عليهم بوضوح.
- يشارك الطلبة في عرض التقنيات التعليمية.
- يستخدم السبورة بشكل فاعل.
- يعطي وقتاً كافياً لطلبته لتسجيل بعض الملاحظات.

6) التقويم Evaluation:

- يتحقق من استيعاب طلبته للمادة العلمية.
- يتأكد من مدى انجازه للأهداف.
- يستخدم اختبارات متعددة ومتنوعة.

7) الواجب homework :

- يعطي للطلبة واجبا لانجازه.
- يحدد الموضوع الذي سيتم تدريسه في المحاضرة اللاحقة ويطلب من الطلبة الاطلاع عليه وتسجيل ملاحظاتهم واستفساراتهم.

بنية وخطوات عملية التقويم:

من الممكن للمعلومات الراجعة أن تمثل بشكل كمي أو كيفي، والبيانات الكمية هي ما يقدمه الطالب في نموذج التقويم واضعا في إجابته قيمة رقمية على كل سؤال، أما البيانات الكيفية فهي ما يقدمه الطالب من آراء مكتوبة و ملاحظات حول السؤال المقدم له. ويحدد هدف التقويم الشكل المناسب للنموذج وأنواع الأسئلة المطروحة على الطلاب. وفي كل الحالات يجب أن يشمل النموذج على كافة المعلومات الأساسية دون مبالغة أو الإضافات التي لا فائدة من ورائها. ومن الضروري قيام عضو هيئة التدريس الذي يقوم بتوزيع استبيانات التقويم على الطلبة ببيان أسباب استخدام التقويم ومبرراته، وفائدة المعلوماتِ التي يدلون بها، أما الخطوات الواجب إتباعها في عملية تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، فان الأبحاث الخاصة بصحة الإجابات في نماذج التقويم قد بينت انه في حال إتباع الخطوات الموضحة، فان صحة النتائج ستكون مضمونة بالتأكيد، وهذه الخطوات هي:

- أن تكون نسبة الطلاب المشاركين في العملية لا تقل عن 80٪.
- وضوح وتماسك الإجابات.
- عدم تدوين اسم الطالب في نموذج التقويم.
- أن يجيب كل طالب على حدة.
- إعطاء الطلاب الوقت الكافي لتعبئة النموذج: على الأقل 20 دقيقة للنموذج العادي.
- عدم تواجد أستاذ المقرر أثناء عملية التقويم، حيث بينت الأبحاث أن الطلاب ينحنون لإعطاء علامات أعلى لأستاذ المقرر المتواجد أثناء هذه العملية.
- عدم إعطاء الأستاذ على التقويم إلا بعد إنهائه لتصحيح أوراق الاختبارات النهائية وتسليمها للجهة المعنية رسمياً، ومن المناسب إحاطة الطلاب علما بذلك.
- أن يكون في القاعة مسئول عن الإجراءات اللازمة لعملية التقويم مثل: توزيع النماذج، الإجابة عن الاستفسارات، جمع النماذج،.. الخ.

- إجراء عملية التقويم خلال الأسبوعين الأخيرين من الفصل(وليس في آخر يوم، أو أثناء الاختبار أو بعده).
- إضافة صفة السرية على معلومات نماذج التقويم، وحث الجهة المسئولة لحفظها في أرشيف سري.

ملاحظة:

من المناسب أن تكون ضمن الحيز المخصص لتعليقات وملاحظات الطلاب معايير معتمدة لأجل الحصول على إجابات حول مواضيع محددة مثل:

- تدوين المواضيع التي يعتبرها الطالب إنها الأكثر فائدة في المقرر.
- كيف يمكن لأستاذ المقرر أن يحسن من تعليمه ومساندته للطلاب.
- كيف يمكن تحسين المقرر.

وعند تجميع النماذج من الطلاب يتم تصنيف النماذج وتحليل المعلومات الواردة فيها، من المناسب أن يقوم أستاذ المقرر/المعلم. وبعد انتهاء الفصل بشكل كلي أي بعد تسليمه للعلامات بمراجعة الأجوبة، والنظر في مدى توافقها مع توقعاته، واتخاذ الخطوات المناسبة لتحسين العملية التعليمية الخاصة بمقرره، كما يمكن للإدارة المعنية اتخاذ خطوات المساندة التي تؤدي للوصول لهذه الغاية.

ويقترح أن يكون نموذج التقويم كالتالي:

1) الفقرات الاساسية: وتتكون من خمس فقرات تحتوي كل منها على عدة بنود، ويعطى لكل بند منها تقديرات خماسية كالتالي:
   - ضعيف = درجة واحدة، متوسط = درجتان
   - جيد = ثلاثة درجات، جيد جداً = اربعة درجات
   - ممتاز = خمسة درجات

2) تشتمل الفقرات الخمسة الاساسية على: امكانيات الاستاذ في الاعداد للمقرر وتدريسه، وتخصص له (10) بنود هي:

- تزويد الاستاذ للطلبة بخطة دراسية خاصة بالمقرر مع تحديد مواعيد الامتحانات وتسليم الابحاث.
- مدى المام الاستاذ بالمقرر.
- مدى وضوحه في القاء المحاضرات وجودة شرحه.
- تحديد الاستاذ للمراجع المطلوبة الاساسية والمساندة.
- مدى استخدام الاستاذ للوسائل التعليمية.
- التزام الاستاذ بمواعيد المحاضرات ومدتها.
- قدرته على ضبط قاعة المحاضرة وتحقيق الانضباط.
- قدرته على وضع اسئلة الامتحانات بطريقة واضحة وموضوعية في التصحيح.
- مدى رغبة الطالب في ان يدرس مقرراً اخراً مع الاستاذ نفسه.
- تقويم الطالب لأداء استاذ المقرر بالمقارنة مع بقية اساتذته.

3) علاقة الاستاذ بالطلبة: وتشتمل على (6) بنود تغطي ما يلي:

- قدرة الاستاذ على تنمية روح الابداع والتفكير الابداعي لدى الطلبة.
- احترامه لأداء الطلبة وتفاعله مع اسئلتهم.
- تعامله مع اخطاء الطلبة بشكل ايجابي وتربوي.
- مناقشته لنتائج الاختبارات ومعايير التصحيح مع الطلبة.
- تحديد الاستاذ للساعات المكتبية ومدى التزامه بها.
- تقويم الطالب بشكل عام لعلاقة الاستاذ بالطلبة.

4) مساهمة هذا المقرر في التحصيل العلمي للطالب: ويغطى من خلال (4) بنود هي:

- مدى استيعاب الطالب لمواضيع المقرر.
- حب الطالب للمقرر ورغبته في الاستزادة من المعلومات في مواضيعه.
- تناسب الجهد المبذول من قبله الى الاستفادة من المقرر.
- تقويم الطالب بشكل عام فيما يخص استفادته من المقرر.

5) تقويم منهج المقرر: ويشمل (6) بنود تغطي ما يلي:

- منهجية الترابط بين اجزاء المقرر.
- مدى التركيز على المواضيع الرئيسة والاستنتاجات.
- ملائمة الكتاب المقرر والمراجع الاخرى المحددة من قبل الاستاذ.
- جودة المذكرة وحداثتها ومدى اعتماد الطالب عليها (ان وجدت).
- وجود مواضيع حديثة ومستجدة.
- تقويم الطالب بشكل عام لمنهج المقرر.

6) تقويم الامور الخاصة بالمعمل (ان وجد):

- مستوى تجهيز المعمل من حيث الحداثة وملائمتها للمواضيع المقررة.
- مستوى التجارب ودرجة واهميتها.
- مدى التنسيق بين استاذ المقرر واستاذ المعمل.
- تقويم الطالب بشكل عام لاستاذ المعمل.
- مدى استفادة الطالب من المعمل عموماً.

7) أية مقترحات او ملاحظات يرغب الطالب في ذكرها بهدف تحسين الاداء في هذا المقرر.

8) استخلاص النتائج: يمكن التصميم المقترح لعملية التقويم من انجاز تقارير خاصة بما يلي:

- تقويم المقرر وأستاذه.
- تقويم العمل.
- التقويم الاجمالي.

ان تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس سيقدم النفع والفائدة لهم في تطوير الاداء. ولقد ادركت العديد من الجامعات في مختلف انحاء العالم اهمية تطوير الكوادر التدريسية وبادرت بإعداد برامج تأهيلية لهم واستحداث وحدات تربوية لمساعدة اعضاء هيئة التدريس في الامور المتعلقة بتحسين عملية التعليم والتعلم وإعطاء الاولوية في برامجها الى تدريب اساتذة الجامعة مهنياً قبل وأثناء الخدمة.

وهناك اقتراحات لإقامة برنامج للتأهيل المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا يستهدف تحقيق الابعاد الثلاثة الاتية:

1) **التعليمية** Instruction: ان مشاركة عضو هيئة التدريس في دورة تأهيلية مهنية تقنية ستؤدي حتماً الى تنمية وتطوير كفاءته التدريسية من خلال تحسين وصقل المهارات التدريسية التي يمتلكها. وكما هو معلوم فان التعليم مهنة، والمهنة لها مهارة، والمهارة يجب ان تمارس وتتقن قبل الخوض في ساحة العمل، وان تطور وتنمى اثناء العمل.

2) **المعلوماتية** Information: ستحقق الجامعة من خلال البرنامج المقترح معلومات دقيقة علمية وعملية عن اعضاء الهيئة التدريسية ومنها (مهارة التدريس، استخدام التقنيات التعليمية، اسلوب تقويم الطلبة) وذلك من خلال انشطة وفعاليات البرنامج الذي يتوج بتدريس مصغر يقوم به عضو هيئة التدريس ويقيم من قبل لجنة وفق استمارة خاصة. ويمكن اعتبار مشاركة اعضاء هيئة التدريس في شبكة الجامعة شرطاً من شروط الترقية العلمية، كما هو معمول به في بعض الجامعات.

3) **الاستثمارية Investment**: ان البرنامج المقترح يمكن ان يطور في المستقبل ليمنح "شهادة التدريس في التعليم العالي" Higher Education Teaching Certificate للحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه العاملين في مجال التعليم العالي او ممن يرغبون العمل في هذا الميدان، وذلك من خلال:

- وضع برنامج خاص لمدة فصل دراسي كامل.
- التنسيق مع احدى الجامعات البريطانية التي لها خبرة في هذا المجال والتي تمنح مثل هذه الشهادة، وبذلك تكون جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا اول جامعة عربية تمنح مثل هذه الشهادة.

تطوير الاداء لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات:

يعد التعليم العالي من اساسيات الحياة المعاصرة في معظم انحاء العالم، وذلك لما له من اهمية في تقدم المجتمعات وتنميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وفي اعداد الكوادر المؤهلة التي تتمكن من القيام بدورها الفاعل في المجتمع، ولأهمية التعليم الجامعي فان معظم الجامعات في العالم تسعى الى التطور والارتقاء بهذا التعليم وذلك لجعل مدخلاته ومخرجاته ذات نوعية متميزة ومنافسة وقادرة على التغيير لأجل التحسين والتطوير في الفرد والمجتمع. ولذلك فان معظم الجامعات تسعى الى تطوير الكادر عن طريق التدريب وتطوير المعرفة عن طريق وظيفة البحث العلمي وتقديم الخدمات العامة ذات المهارة العالية للمجتمع. وتحظى اساليب التدريس الجامعي باهتمام الكثير من الباحثين والمهتمين. وذلك بهدف تطويرها باستمرار وجعل مخرجاتها مفيدة من خلال الاخذ بالمستجدات التربوية وما يستجد في ميدان تكنولوجيا المعلومات، ففي هذا المجال قام سليمان والجملان 1988 المشار اليهما في بدراسة تحليلية لأساليب تقديم المحاضرة في جامعة البحرين، وتوصلت الدراسة الى عدم وجود اسلوب تدريس شائع لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين، ولكن اكثر الاساليب شيوعاً هي طريقة المحاضرة، كما اجريت دراسات مماثلة في كل من جامعة المستنصرية في العراق، وجامعة الامارات العربية المتحدة، والجامعة الاردنية. وأسفرت هذه الدراسات عن شيوع

استخدام اسلوب المحاضرة بأنماطها المختلفة، عن باقي الاساليب التدريسية الأخرى، وتمثلت الاساليب الاقل شيوعاً في الكمبيوتر التعليمي، الرحلات الميدانية، التعليم المبرمج، والمختبر بانواعه.

ان عملية تقويم عضو هيئة التدريس في معظم الجامعات ترتكز على ثلاث مسؤوليات اساسية هي:

1. التدريس.
2. الاداء في انشطة اخرى داخل الجامعة وخارجها في خدمة المجتمع.
3. الانتاج العلمي.

ولقد ازداد الاهتمام بتطوير اساتذة الجامعة لان تطويرهم يعد دعماً للأفراد والمجتمعات في الكليات والأقسام، وللطلاب، وفرق المقررات الدراسية، لكي يفكروا في التغيرات والتحولات الدولية الجارية وليتفهموا مسؤولياتهم وتطوير نظراتهم الى اعمالهم وفق ذلك.

ان من ابرز المؤشرات الايجابية في قبول متغيرات العصر في المؤسسة الجامعية يتمثل في تطوير تفهم ناقد يتمكن من خلاله الاستاذ الجامعي من تحليل تلك المتغيرات، والنظر في مراميها وغاياتها، لكي يتقبلها كما هي او يقوم بتعديلها، او في البحث عن بديل قوي لها كلما كان ذلك ممكناً. كما ينبغي التعرف على اثارها في الابعاد والمقومات الرئيسية لإعداد شباب المستقبل في المؤسسة الجامعية في ظل تلك المتغيرات من حيث البعد الأخلاقي، والبعد الاجتماعي، والبعد العلمي، والبعد المعرفي. ويقترح لتطوير مستوى اداء الاستاذ الجامعي في ظل ادارة الجودة الشاملة كما يلي:

1) اهتمام مؤسسات التعليم الجامعي بالعمل على نشر ثقافة تحقيق معايير ضمان الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي بين صفوف اعضاء هيئة التدريس والعاملين بهذه المؤسسات.

2) تاسيس ثقافة جديدة للجودة في كليات الجامعة تركز على مجموعة من القيم (العمل الجماعي، المشاركة في اتخاذ القرارات، التطوير المستمر لمهارات اعضاء هيئة التدريس والعاملين، التقويم الشامل والمستمر للأداء، توعية العاملين بأهمية التقويم الذاتي عن طريق اللقاءات وورش العمل في الجامعة) التي تحتم على العاملين (اداريين وأعضاء هيئة التدريس) في الجامعة الالتزام بتحقيق التحسين المستمر في كل عمليات وأنشطة التعليم في الجامعة، واعتبار جودة التعليم في الجامعة مسؤولية جميع العاملين فيها.

3) توفير المعدات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة مثل اجهزة الحاسوب، و(L.C.D) وغيرها من البنية التحتية لهذه التقنيات.

4) اجراء دراسة حول حاجة الجامعات العربية الى التعليم الالكتروني.

5) اجراء دراسة مقارنة بين مستوى توظيف تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة في التدريس الجامعي في الجامعات العربية والعالمية لغرض التطوير.

6) عقد دورات او ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم للقيام بمهامهم التعليمية المنوطة بهم.

7) العمل على التنويع في استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة في عرض الدروس لتلافي قصور اداء اعضاء هيئة التدريس في تأدية مجال التنفيذ.

8) ضرورة اشراك الطلاب والطالبات الجامعيين في عملية التخطيط للمنهج الدراسي لدعم وتعزيز مجال التخطيط الدراسي لدى عضو هيئة التدريس.

9) العمل على توفير ادوات الاتصال الفاعلة بين الطالب وعضو هيئة التدريس والتي تسهم في استمرارية العلاقات الانسانية بينهما.

ويمكن اضافة مقترح اخر في غاية الاهمية وهو:

10) تشجيع ودعم اعضاء هيئة التدريس في الجامعات لحضور المؤتمرات الدولية والندوات للاستفادة منها في مجال التطوير مع ضرورة تحسين مستوى تصميم الدورات التدريبية وورش العمل التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس على المستوى المحلي وتركيزها على التنويع في طرق التدريس واستخدام التقنيات الحديثة في ذلك.

الفصل الرابع عشر

فلسفة إدارة الجودة الشاملة
في التعليم الجامعي

الفصل الرابع عشر
فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

يعد إعداد القوى البشرية من الوظائف الأساسية للتعليم الجامعي، وتظهر هنا أهمية الجامعة للمجتمع وللوطن عامة لأنها المؤسسة التربوية القادرة على التأهيل العام والكامل للفرد في شتى النواحي وشتى احتياجات المجتمع بسبب من ان التقدم التقني قد أصبح القوة الرئيسة الدافعة التي تكمن خلف التقدم في الإنتاجية، وبالتالي فان رسالة الجامعة تهدف الى تثقيف العقل، وتنمية ملكة البحث العلمي، وتنمية المعرفة بشتى ألوانها وتربية الأجيال وتقويم شخصياتهم التي تهيئ للبلاد القيادة الفكرية وخدمة المجتمع في شتى المجالات.

تواجه النظم التعليمية في نهاية التسعينات تحدياً كبيراً، هذا التحدي هو تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، ولهذا فان التحديات العلمية، والتكنولوجية، والاقتصادية وكذلك المطلب الاجتماعي القوي من اجل تحقيق مدى واسع وكبير للتعليم اجبرت الدول والحكومات على السياسات التعليمية الحالية على التحسين.

وكما اكدت الكثير من المؤتمرات الدولية: "إن التحدي الرئيسي لنظم التعليم في هذه الايام ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على ان التعليم يجب ان يقدم بجودة عالية، ومن هنا اصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر لنظام اعداد المعلم وتقديم خدمات تعليمية متميزة داخل كليات التربية ويرى البعض ان افضل السبل لتحسين المستوى النوعي للتعليم العام هو الاهتمام بنوعية الخريجين وتطوير برامج إعدادهم، ومن الوسائل الجيدة نحو تحقيق هذا الهدف، وضع معايير عامة وشاملة للجودة تكون بمثابة الحافز نحو تحسين وتطوير برامج الاعداد ان الولايات المتحدة الأمريكية قد سبقت دول العالم في وضع معايير لضمان نوعية التعليم الجامعي، وتقويم برامج الجامعات وإجازتها والاعتراف بها والهدف الاساسي من ذلك

هو طمأنة الرأي العام بان هذه البرامج ومستوى خريجيها يتسم بالمهارة والكفاءة التي تحقق التطلعات والطموحات في الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلاً عاليا لمزاولة المهنة بنجاح".

الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية:

يواجه التعليم في السنوات الاخيرة تحديات متنوعة على الصعيد العلمي والتكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي وأصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر للتعليم وتحسين جودته وتطبيق النظم الحديثة العالمية على النظم التعليمية.

ان التحولات النوعية التي تجري في المجتمع بوتائر متسارعة تلقي على عاتق المؤسسة الجامعية مسؤولية مزدوجة، فمن ناحية عليها ان تواكب الجهود المبذولة لتجاوز الواقع وتحقيق الطموح، ومن ناحية اخرى عليها ان تكون رؤية واضحة ودقيقة لما سيحدث في مديات الزمن المقبلة، بحيث تكون دائما متقدمة في رؤيتها على المؤسسات الاخرى القائمة على المجتمع هذه ومن ثم يجب ان تكون المؤسسة رائدة من ناحية التنظيمات والأنشطة لأنها الاعمق ادراكاً لواقع المجتمع، وبيان اهدافه.

وكان من ابرز الجوانب التي تستحق المراجعة النظم الادارية فيها، لان التطور الاداري هو اساس كل تطور حضاري وتربوي، وان هذا التطور لا يمكن ان يبدأ من غير تجديد إداري لذلك اصبح تطوير الادارة التربوية أمراً ملحاً، وقد تأثرت الادارة في المجال التربوي بما شهدته فروع الادارة في المجالات الاخرى، من حيث اعتماد النظريات والأساليب والمفاهيم الحديثة، فأصبحت الحاجة ماسة الى تطوير الادارة التربوية بما يمكنها من تسيير الامور في العملية التربوية ومؤسساتها التعليمية المختلفة، وقد تجلى هذا الاهتمام في محاولات اعادة النظر في هياكلها وتنظيماتها الادارية وتشريعاتها التربوية وأساليب اختيار القادة من العاملين في الادارات التربوية وتأهيلهم.

ومع كل المحاولات الرامية الى التجديد فان النظم التعليمية بصورة عامة تواجه الكثير من المشكلات، اذ اصبح الكثير من الخريجين في الجامعات غير قادرين على

مواجهة متطلبات العصر الحديثة والمتسارعة وعلى تحمل المسؤولية، فضلاً عن عدم استعدادهم ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، وكان لابد من تطوير التعليم لتجويده من خبراء متخصصين ومدربين على تطبيق طرائق ادارية جديدة تعمل على تحسين جودة التعليم من اجل التمكن من المنافسة في ظل تعليم عالمي متطور يومياً.

اما بالنسبة للجامعات فإنها تعد مؤسسات متكاملة تتضمن في هياكلها وحداتٍ وأقساماً ادارية وموظفين وإداريين يعملون لأجل تحقيق اهداف هذه المؤسسات، ويتطلب ذلك توافر قادة اداريين وموظفين في هذه المؤسسات على درجة عالية من المعرفة بالمهارات الادارية في اداء اعمالهم ومقدرتهم على تحقيق رسالة الجامعة. وتحتل الجامعات وجودتها اهمية كبيرة، لأنها تؤثر في المجتمع بكامل مؤسساته وأفراده، كما ان رضا المجتمع وتوقعاته من المؤسسة الجامعية يتوقف على جودة العاملين فيها وجودة برامجها وخريجيها. وقد نال هذا الموضوع اهتماماً كبيراً فكان احد محاور المؤتمر العلمي لاتحاد الجامعات العربية في الدورة الثلاثين المنعقد في صنعاء عام 1977، ونال الاهتمام ايضا في المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي في العراق عام 2001. وكذلك المؤتمر الدولي عن جامعة القرن الحادي والعشرين المنعقد في اذار عام 2001 في مدينة مسقط الذي اكد ضرورة دراسة اوضاع الكليات والجامعات ومدى اتساق ما تقوم به من وظائف ومهمات مع عالم اليوم السريع التغيير، وبحث القضايا والتحديات التي تجابهها.

وأكد مؤتمر (اصلاح النظام التربوي والتعليمي) المنعقد في نيسان عام 2007 في جامعة بغداد ضرورة الارتقاء بالأداء الاداري والأكاديمي للجامعة، ومناقشة المشكلات والقضايا التي تقف حائلا امام رفع مستوى التعليم الجامعي والدراسات العليا.

وعند القاء نظرة سريعة على واقع الجامعات العراقية ومنها جامعة بغداد نجد ان هناك دراساتٍ وبحوثاً ومقالات قد شخصت الكثير من جوانب القصور في أدائها، فمن جانب نلاحظ انها لم تستطع ان تحقق اهدافها الاساسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، الامر الذي ادى الى تفاقم جوانب القصور وزيادة المشكلات، ومن الجانب الاخر نرى ان للقيادات الجامعية الاثر الاكبر في نمو هذه المشكلات والمعوقات

واتساعها تلك التي اوصلت الجامعات الى ما هي عليه من ضعف في الاداء وشلل بوجه كل عمليات الاصلاح والتطوير.

ولم تكن الجامعات العراقية هي الوحيدة التي توصف بالعجز عن اداء الاهداف التي رسمت لها، بل هناك الكثير من الجامعات عانت مما تعاني منه الجامعات العراقية حتى في الدول المتقدمة، ولكن المشكلة تكمن في ان الجامعات المتقدمة دأبت في البحث عن اسباب معاناتها كي تتحاشى العقبات وتبتدع اساليب ووسائل اكثر نجاعة في تصريف شؤونها.

ولكن جامعتنا ظلت حبيسة الماضي لا ترى في تصريف الامور ابعد من غدها، وليس لها الاستعداد للامتثال الى كل ما هو جديد وحديث برغم ان العالم من حولها يسير بوتائر متسارعة ولا يستكين الى حلول وقتية او ذات نتائج متواضعة او هزيلة.

ان سمة التأخر ان لم نقل التخلف عن ركب التطورات العلمية باتت تلصق بجامعات الدول النامية ومنها جامعة بغداد لقصورها عن مواكبة كل ما هو جديد ورفد حركة العلم بالإضافات المبتكرة والجديدة وتحديث المجتمع وحل مشكلاته على اسس علمية وحضارية معاصرة.

ولعل في تبني الكثير من الجامعات التي ادركت ضرورة تحديث خططها وعملياتها لفلسفة الجودة الشاملة خير دليل على متابعتها لما يطرأ في الميدان الاداري من افكار وفلسفات حديثة، بعد ان تأكد لها بان النتائج المتحققة من تبني فلسفة ادارة الجودة الشاملة نتائج لم يسبق ان حققتها الفلسفات او النظريات القديمة. وقد انطلقت الادارة التربوية في الجامعات الى افاق جديدة من التطوير، وأخذت الابحاث والدراسات المتصلة بها تغطي كل ابعاد العملية الادارية. والتربوية وتناولت كل قطاع من القطاعات، وكان التركيز منصبا على ادارة الجودة الشاملة من حيث امكانية توظيفها لصالح المؤسسات التربوية والتعليمية. ونتيجة لأهمية هذا المفهوم، وانتشار تطبيقه في دول العالم ازداد اهتمام الباحثين به وقدموا الكثير من الاسهامات التي تساعد على تبنيه وتطبيقه، وأضحت الكثير من المؤسسات الحكومية والخاصة في معظم دول العالم على معرفة بكيفية تطبيق انموذج ادارة الجودة الشاملة.

ولقد بدأ في تطبيق هذا الاسلوب الكثير من المؤسسات الانتاجية لتحسين انتاجها وتطوير نوعية خدماتها، ولقد حققت هذه المؤسسات النجاحات الكبيرة في ظل هذا المفهوم بالأخص في الدول المتقدمة، مما جعل من مفهوم ادارة الجودة الشاملة اسلوباً ادارياً مُهماً لا يستغنى عنه لأجل تحقيق النجاحات في الادارة. ولقد حفزت النجاحات التي حققتها مؤسسات كثيرة بفضل تبنيها برامج الجودة للقائمين على المؤسسات التعليمية الى الاخذ بها وتطبيقها في الجامعات والكليات والمعاهد، فكان ان انبثقت ادارة الجودة الشاملة كمنهج اداري جديد وحديث لتطوير الادارة التربوية والتعليمية.

ويؤكد "الهلالي" ضرورة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لأنها قد اثبتت نجاحاً كبيراً في مجالات مختلفة، الامر الذي يجعل الاستفادة منها امراً مهما في المؤسسات التعليمية، اذ اصبحت ضرورية لها بسبب العجز في التعليم المتمثل في الاستثمار من دون عائد نظراً لان المخرجات التربوية لا تلبي الطلب في اسواق العمل، وكذلك ارتفاع معدلات البطالة وارتفاع كلفة التعليم والخلل في الادوار التنظيمية.

إن مشكلة الجامعات العراقية، تكمن في انها ما زالت تدار على وفق انماط ادارية مضى عليها الزمن وغدت معوقاً يكبل حركة الجامعة نحو الأمام، اذ انها تسير على وفق المركزية الإدارية ولم يعد بمقدور الجامعة النظر الى ما يجري من حولها من تطورات شملت جميع عناصر النظم التعليمية، أي انها حبيسة الممارسات التقليدية والروتينية في عملها وأدائها فضيعت على المجتمع موارد وإمكانيات بشرية عالية من دون جدوى.

ويعلم الكثير من العاملين ومن لهم صلة بجامعة بغداد ان هناك قصوراً في الأداء وإنها تعتمد أساليب إدارية غدت من مخلفات الماضي، ولم تعد تتماشى وعصر السرعة والجودة والإتقان في كل عمل تؤديه، وتزداد الشكوى يوماً بعد يوم، ومن مختلف الاطراف من العاملين في داخلها والمتأثرين بها خارجياً. وفي عالم اليوم فان الجامعات تبتلع موارد وإمكانات لا يستهان بها الامر الذي يدعو الى ان يكون عائد هذا

الاستثمار يتناسب وهذه الموارد كي يكون بالإمكان توفير موارد اضافية لها. لهذا نجد تبديداً في الاموال وتذمراً في اوساط العاملين وإسهامات علمية لا تكاد تذكر وارتفاع مستوى الاهدار المتمثل في نسب الرسوب والتسرب والتأجيل العالية، والانخفاض في معدلات التخرج، والضعف في كفاءة المتخرجين وهبوط مستواهم وعدم قدرتهم على الايفاء بمتطلبات المجتمع وحاجة السوق الى العمالة الماهرة مع وجود بطالة مقنعة بتخرج أعداد لا يستطيع سوق العمل امتصاصها على حساب تخصصات اخرى يحتاج الى السوق والمجتمع، فضلا عن ضعف إنتاجيتها من البحوث وإنتاج المعرفة وإعمامها من اجل تطوير العملية التعليمية وخدمة المجتمع. ونلاحظ أيضا ابتعادها عن المشاركة في حل المشكلات في المجتمع وما يطرأ عليه من مستجدات ومشكلات فرضتها الظروف الراهنة كبروز ظاهرة العولمة وتأثيراتها وسرعة انتقال المعلومات وتأثيرها في المجتمع بجميع مفاصله، فضلا عن بروز النزاعات العرقية والطائفية وسبل معالجتها وكيفية التصدي لها في واقعنا الحالي، ناهيك عن هجرة الكثير من أعضاء الهيئات التدريسية الى خارج البلد، هذه كلها تستدعي المعالجات الفورية والنظر الى أسبابها وتبني أنماط وأساليب عمل جديدة ثبت نجاحها، وإلا فأن جامعاتنا ستظل تراوح في مكانها او تظل في مؤخرة الركب.

ان التعليم غدا استثماراً له مدخلاته المتنوعة، لذلك فإن هذا الاستثمار يتطلب الى النهاية الحصول على مخرجات تتناسب ومدخلاته في كمها وكيفها. وان ما يساعد على تقليل هذه المشكلات والسيطرة عليها في أي من المؤسسات ربما يكون في بناء النماذج، كونها الصيغة العملية الملائمة والأكثر فاعلية من أي اجراء آخر يطرح في مواجهة الكم من المعوقات التي تعيق التغيير والتطوير في المنظمات الادارية المختلفة.

ولقد أشارت الدراسات عن هذا الموضوع الى ضرورة التحول من النمط التقليدي في انماط حديثة اكثر مرونة وقدرة في المؤسسات التعليمية، إذ لم يعد النمط التقليدي يصلح لهذه المؤسسات، ولعل في تبني ادارة الجودة الشاملة ما يساعد على تحسين الاداء الاداري والتربوي وتطويره في هذه المؤسسات.

نشأة وتطور مفهوم الجودة الشاملة

قبل خمسة آلاف سنة أعلن الملك البابلي "حمورابي" بأن الشخص الذي يبني بيتا يسقط ويقتل ساكنيه سوف يعدم، وجاء التشريع الاسلامي ونهى عن الغش وأمر بإتقان العمل قال صلى الله عليه وآله "من غشنا فليس منا" وقوله (ص) "ان الله يحب اذا عمل احدكم عملا ان يتقنه"، والإتقان هنا بمعنى الجودة وكانت مراقبة المواصفات والمقاييس من أهم اعمال رجال الحسبة في عصور الاسلام الاولى وهذا التعريف القديم للجودة، والذي يدل على الاتقان والمراقبة وفي العصر الحالي الجودة على انها "معيار او هدف او مجموعة من المتطلبات، والجودة هي هدف يمكن قياسه وليس احساسا مبهما بالصلاحية، أنها جهد متواصل من اجل التطوير وليست درجة محددة للامتياز وهي معيار للكمال نقرر عن طريقة ما اذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد وبالكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا ام لا فإذا كانوا سعداء بالطريقة التي قدمت بها الخدمات والأعمال فيمكن ان نقول اننا حققنا أهداف الجودة لأنها تحقيق أهداف ورغبات وحاجات المستفيدين باستمرار ان الجودة هي "مقابلة توقعات العميل وتجاوزها الى احسن منها، وبالتالي يقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة والتي تلبي رغباته وتحقق رضاه، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في ارضاء جميع المستفيدين والذين تختلف أهوائهم ورغباتهم ولهم شخصيات مختلفة وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة وتعتبر الجودة في التعليم هي كل ما يتعلق بكافة السمات والخواص التي تخص المجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب التي خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم احتياجات توقعات الطلاب الى خصائص محددة تكون اساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية صياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع كذلك ان الجودة تعتبر جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم هيئة التدريس – الادارة التعليمية – العاملين...الخ.

رغبات لرفع مستوى جودة وحدة المجتمع التعليمي طالب – ام فصل – ام مدرسة – ام مرحلة...الخ وبما يتناسب مع المستهلك ويرى البعض ان الجودة الشاملة تسعى الى

إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة التغيير المستمر والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكافي، ان مفهوم الجودة قد انتقل من الصناعة الى التعليم ومن هنا ظهر لدى الكثيرين الخلط بين جودة القطاع الصناعي والاقتصادي وبين جودة التعليم.

يختلف القطاع التعليمي للجودة عن الصناعي في أربعة جوانب أساسية هي:

- الأهداف: في القطاع الصناعي نجد ان الربح يعتبر مؤشرا شائع الاستخدام لقياس الفاعلية والحكم على مدى تحقيق الأهداف بينما نجد ان أهداف القطاع التعليمي ليست بهذه البساطة، وهدفِ كل مؤسسة تعليمية يكون بتزويد الطالب بفرص للتطور في المجالات التالية: المعرفة (والتي تمكننا من الفهم)، والمهارة (والتي تمكننا من العمل)، والتحصيل العلمي وعلى ذلك نجد ان رسالة القطاع التعليمي طويلة نسبيا، وأنه ليس هناك مؤشرا وحيدا (كالربح) والذي نستطيع من خلاله الحكم على مدى فعالية المؤسسة التعليمية في تحقيق الأهداف.
- **العمليات:** نجد عملية التعليم والتأهيل تختلف تماما عن تلك العمليات التي تتم في خطوط التجميع، فهي عملية تفاعلية بين الأساتذة والطلبة، وعلى ذلك فان الاجراءات التي تتم داخل هذه العمليات لا يمكن ضبطها مسبقاً، يضاف الى ذلك ان كلا الطرفان (المعلم والطالب) كائنان بشريان يخضع سلوكها لحوافز وأهداف مختلفة، وتقلبات عاطفية ولعل ما يزيد الامر تعقيدا ان سلوك أحد الاطراف هو عادة ما يكون استجابة لفعل الطرف الآخر، الامر الذي يجعل من الصعب ان لم يكن من المستحيل وضع تعليمات وإجراءات متسلسلة للعملية التعليمية في قاعات الدرس.
- **المدخلات:** تعتبر المدخلات الخاصة بالقطاع التعليمي عرضة للتغير على خلاف المصانع، فنجد المؤسسات التعليمية لا يمكنها التحكم بجودة المدخلات (الطلاب) وعلى الرغم من أن بعض متطلبات الدخول للمؤسسة التعليمية يمكن ان يتم فرضها على المتقدمين إلا ان المؤسسات التعليمية تواجه صعوبة في الحصول على الطلبة

المرغوبين، حيث ان الأداء الأكاديمي السابق هو المعلومة الوحيدة المتاحة أمام المؤسسات التعليمية لاتخاذ القرار الخاص بقبول الطلاب، في حين ان هناك العديد من الجوانب الهامة التي يمكن ان تؤثر في جودة المدخلات والتي لا يمكن تقييمها بسهولة مثل، اتجاهات الطلبة نحو التعليم، مهاراتهم في التفاعل مع الآخرين وغيرها وتجدر الاشارة هنا الى أنه على الرغم من التوسع في استخدام مقابلات القبول في العديد من المؤسسات التعليمية إلا انها لم تثبت فعاليتها في الكشف عن الجوانب السابقة فالطلبة هم كائنات بشرية، بمعنى ان السلوك الانساني لا يمكن ان يخضع لمقياس دقيق الأمر الذي يعقد ويزيد من صعوبة قياس جودة الطلبة كمدخلات للنظام التعليمي.

- **المخرجات:** تعتبر من الصعوبة بمكان وضع مقاييس دقيقة لقياس جودة المخرجات في القطاع التعليمي، فبالنسبة للشركات الصناعية نجد ان المخرجات التي تتسم بالجودة هي تلك التي يمكنها إرضاء متطلبات العملاء، اما في المجال التعليمي فهناك العديد من العملاء: الطلبة والآباء والمعلمون وإدارة المؤسسة والشركات والمجتمع ككل ولذلك فأنه من الصعوبة الوصول الى معيار مثالي للحكم من خلاله على جودة مخرجات القطاع التعليمي.

تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

ان مصطلح الجودة مصطلح اقتصادي بالدرجة الاولى ظهر بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الانتاج وكسب ثقة السوق والمشتري، وتتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال ولقد ظهر مفهوم الجودة الشاملة (TQM) بعد الازمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية مما اضطر زعماء الصناعية اليابانية التي احداث الجودة بمساعدة ديمنج (Deeming) الامريكي الذي يسمى بأبي الجودة، والذي قام بتعليم المنتجين اليابانيين كيفية تحويل السلع الرخيصة والرديئة الى سلع ذات جودة عالية، حيث تم بالفعل تسجيل أفضلية للسلع اليابانية على المنتجات الأمريكية، وعندما سئل "ديمنج" عن سبب نجاح إدارة الجودة الشاملة في اليابان بدرجة أكبر من

الولايات المتحدة قال: ان الفرق هو بعملية التنفيذ أي تجسيد إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها.

إن ادارة الجودة الشاملة هي "مدخل استراتيجي لإنتاج افضل منتج او خدمة من خلال الانتاج المبدع". اما في القطاع التربوي فان إدارة الجودة الشاملة فهي عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو ابداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة ان مفهوم إدارة الجودة الشاملة هو "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم او هي فعالية تحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية الاساليب بأكفأ وأقل التكاليف واعلى جودة ممكنة".

وانطلاقا من التعريفات السابقة للجودة فإن إدارة الجودة الشاملة في اطار المؤسسة التربوية تضم مجموعة من المضامين كما يرى البعض وأهمها:

1) اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني.
2) الاهتمام بمقدار ما يمتلكه الفرد في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات.
3) الحرص على استمرار التحسين والتطوير بشكل دائم ومستمر.
4) تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة، الأمر الذي يؤدي الى تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول على رضى المستفيدين من العملية التعليمية.
5) الحرص على تكامل كافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات.

يرى البعض ان مفهوم إدارة الجودة يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم الى النظر الى كل من الطلاب المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب وكيفية إعداد المؤسسة لهم لتحقيق

حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية، وكذلك المعلمين والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة الى تدريب وتطوير لمهاراتهم وكفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفق لمبادئ الجودة الشاملة لديمنج وغيره من المتخصصين، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أي مؤسسة تعليمية حتى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع توفر مناهج توفق متطلبات الحياة العصرية.

أبعاد الجودة Dimensions of the Quality

تسعى المؤسسة التعليمية الى التميز في تقديم خدماتها التعليمية الى المستفيد الطالب/المعلم والى سوق العمل، وهذا التميز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء الى مستوى متميز من الجودة. وقد تناولت الدراسات والبحوث مسألة الجودة من زوايا متعددة، وأشارت هذه الدراسات والبحوث الى ان الجودة يجري تقويمها من جانب المستفيد (الطالب/المعلم) ومن جانب سوق العمل، ومن جانب المؤسسة التي تقدم الخدمة، ومن القيمة التي تعكسها الخدمة.

إن للجودة خمسة أبعاد أساسية هي الضمان Assurance، والموثوقية Reliability، والاقتناع Empathy، والاستجابة Responsiveness، والتجسيد المادي Tangibility، وهناك من يرى للجودة اربعة أبعد اساسية وهي: التفوق Excellence، وتحقيق او تجاوز التوقع Meeting and/or Exceeding Expectation، والقيمة Value، وموائمة المواصفات Conformance to Specifications، ويؤكد (لوفلوك Lovelock) على ان لجودة الخدمة عشرة أبعاد أساسية هي الكفاية (الجدارة) competence، والاعتمادية Reliability، والمجاملة (التعامل) Courtesy، والاستجابة Responsiveness، وفهم العملاء/المستفيدين Understanding Customers، والأمان Security، والمصداقية Credibility، وإمكانية وسهولة الحصول على الخدمة Accessibility، والاتصالات Communication، والتجسيد المادي Tangibility، ان منظومة الجودة في التعليم والعناصر التعليمية الاساسية التي تدخل في الجودة وتفعيلها:

1) **المدخلات Inputs**

أ) خصائص الطلاب ويرتبط بها نظام القبول بالتعليم الجامعي والعالي.

ب) خصائص البيئة العامة المحيطة بالجامعة او المعهد.

ج) خصائص البيئة الخاصة بالجامعة او المعهد وتشتمل:

- أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- الادارة الجامعية والجهاز الاداري.
- نظام الدراية والخطط الدراسية.
- المناخ العام والروح المعنوية.
- المبنى والمعامل والتجهيزات والموارد.

2) **العمليات Processes**

لابد من ان تتناسب مع المدخلات، ولا يمكن بأي حال ان تتم العمليات لأحد الأنظمة التعليمية إلا إذا توافرت المدخلات وتشتمل العمليات على:

أ) عمليات التعليم والتعلم وتتضمن:

- البرامج والمناهج والمقررات.
- طرائق التدريس وأساليب التعلم.
- عمليات تقويم الطلاب.

ب) أدوات ووسائل نقل المعرفة وتتضمن:

- الكتب ومواد التعليم وتقنيات التعليم.
- الأجهزة وتجهيزات المعامل والورش.
- المكتبة ومراكز تكنولوجيا المعلومات.

3) **المخرجات Outputs**

وهي الخدمة التي تذهب الى العميل وتحقق رضاه:

أ) النواتج التعليمية المقاسة في الخريجين (باستخدام الاختبارات وأدوات التقويم).

ب) النواتج التعليمية غير المقاسة في الخريجين (معرفة، اجتماعية، أخلاقية، شخصية).

ج) نواتج عامة او مهارات الحياة (اقتصادية، ثقافية، مهنية)

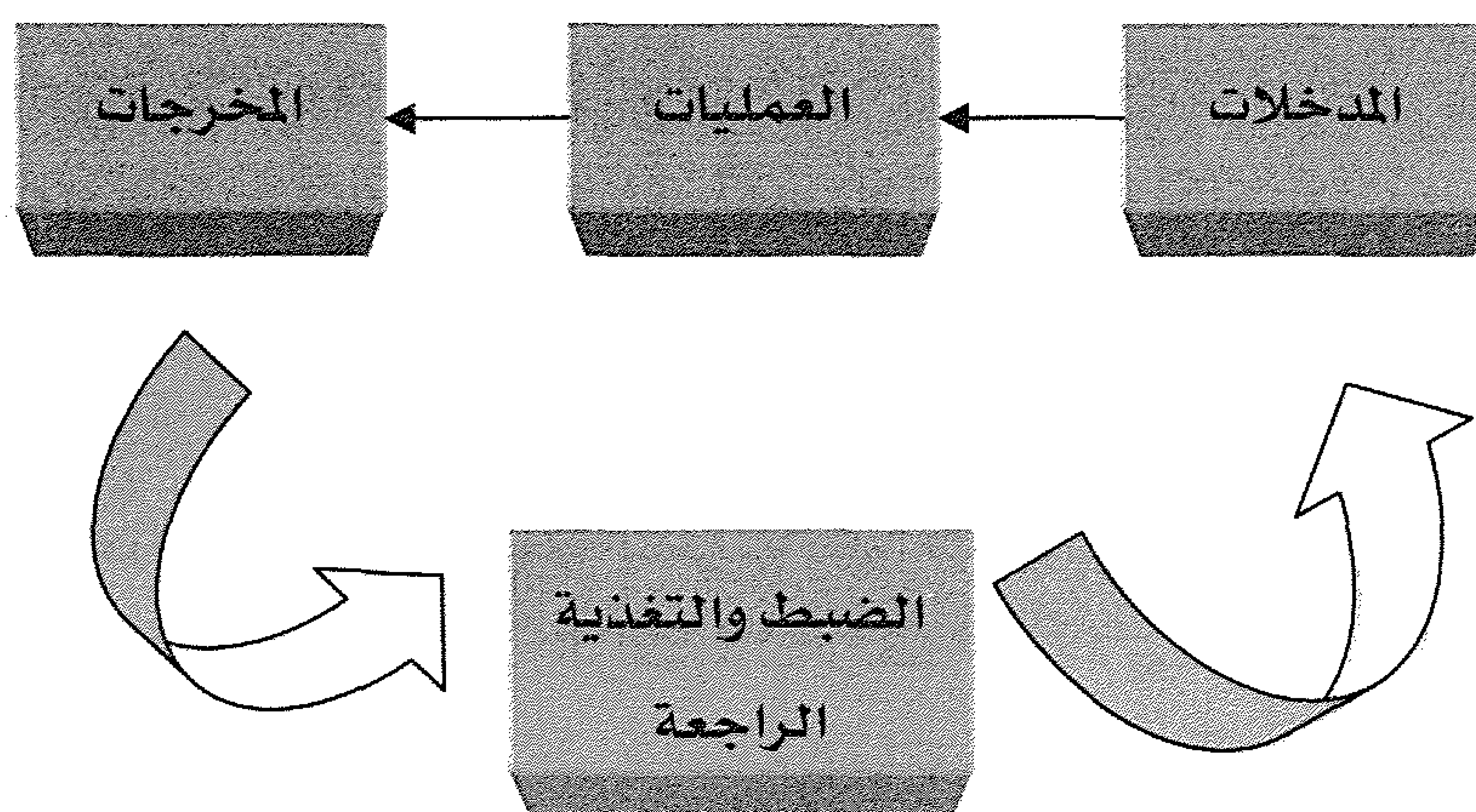
4) الضبط والتغذية الراجعة Feedback and control

وتشمل الاجزاء الخاصة بتقييم النظام وأساليب تصحيح المسار لتحقيق الهدف وتشمتل:

أ) تقويم جودة العناصر السابقة (المدخلات، العمليات، المخرجات).

ب) مراقبة النظام وضبطه لضمان صلاحيته لأداء وظائفه وتحسبنها.

ج) التقويم البعدي (تتبع الخريجين)



منظومة الجودة الشاملة في التعليم

هنا ينبغي طرح تساؤل على درجة كبيرة من الأهمية، هو كيف تتمكن المؤسسة التعليمية كالجامعة من مراعاة هذه الابعاد وتحقيقها في خدماتها التعليمية؟ وفيما يأتي إيضاح مختصر لكل بعد من هذه الابعاد في المؤسسات التعليمية (الجامعة).

1) **الكيفية (الجدارة)** Competence:

هذا البعد يشير الى ان الطالب يتجه الى المؤسسات التعليمية التي توفر له خدماتها بكفاية وجدارة، والتي تتميز عن المؤسسات التعليمية الأخرى في طرح وتقديم خدماتها التعليمية. ان الجامعة كمؤسسة تعليمية تستطيع ان تحقق هذا البعد وتعززه من خلال توفير المهارات والخبرات الأكاديمية والإدارية التي تجعل الجامعة قادرة على توفير وتقديم خدماتها التعليمية المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة. ولضمان جودة التعليم الجامعي ينبغي التركيز على كفاية وجدارة الهيئة التدريسية بصورة أساسية ويرى البعض انه ينبغي ان تحرص الإدارة على توفير الكادر التدريسي الذي يمتلك تأهيلا عاليا يتيح إعداد الكوادر البشرية إعداداً جيداً، ويمتلك المعرفة العلمية الكافية التي تمكن من بناء خريجين على معرفة عالية فهماً وتطبيقاً، وأن يمتلك الكادر التدريسي مهارات البحث العلمي بحيث يساهم في رفع وتطوير المعرفة النظرية والتطبيقية في مجال اختصاصه، وان يمتلك الكادر التدريسي القيم الأخلاقية التي تتواءم وتنسجم مع أهداف المؤسسة التعليمية ورسالتها المجتمعية.

2) **التعامل** Leading:

ينبغي ان يسود في المؤسسة التعليمية جو من الاحترام المتبادل والتعامل الحسن الذي يستند على الأسس الاخلاقية والتنظيمية والمهنية التي تحفظ للتدريسي والإداري مكانته واحترامه وهيبته، وتحفظ للطالب كرامته، ودون أن يسئ الطالب استغلال حالة المجاملة والتعامل الانساني الراقي، اذ ان هذا الولاء يهذب ويصقل السلوكيات بحيث تنعكس هذه السلوكيات في سمعة الجامعة ومكانتها وميزاتها التنافسية في سوق الخدمات التعليمية.

3) **الاستجابة** Responsiveness:

يؤكد ان هذا البعد يركز على تحقيق الاستجابة العالية والسريعة للتغيرات في بيئة المؤسسات التعليمية (مؤسسات التعليم العالي)، وهذا يتطلب من المؤسسة التعليمية امتلاك المرونة Flexibility الكافية للاستجابة لهذه التغيرات، وأهم التغيرات التي

تطرأ على البيئة التغير في احتياجات سوق العمل والتغير في منظومة التطور الاقتصادي والاجتماعي والاستجابة العالية والسريعة ينبغي ان لا تقتصر على عناصر البيئة الخارجية بل ينبغي ايضا التركيز على الاستجابة لمتطلبات البيئة التعليمية الداخلية ولتحقيق الاستجابة الداخلية ينبغي توفير الكادر الأكاديمي والكادر الإداري الكافيين، وتوفير جميع المستلزمات والتسهيلات المالية والمادية التي تكفل استمرار العملية التعليمية دون توقف، ووضع خطط لسير العملية التعليمية للطالب طيلة سنوات دراسته دون نقص في عدد المساقات المطروحة، ودون خلل في عملية إرشاد الطالب تعيق تقدمه في تسجيل ودراسة المساقات بصورة طبيعية، وهنا تقع مسؤولية مشتركة على المرشدين الأكاديميين وعلى الطلبة ودائرة القبول والتسجيل وإدارة الجامعة.

4) **فهم العملاء** Understanding Customers:

لتحقيق هذا البعد ضمن أبعاد جودة التعليم الجامعي فإنه ينبغي التركيز على فهم الطالب الجامعي وإدراك حاجاته التعليمية، وينبغي عدم النظر الى هذه الحاجات ودراستها من منظور هذا الطالب فقط، بل من منظور حاجات سوق العمل أيضاً، وهنا يبرز دور الجامعة في التأثير في الطالب والمجتمع، وإظهار الحاجات الحقيقية التي تخدم الطالب والمجتمع وتلبي الطموحات المستقبلية ويمكن فهم الطالب وإدراك حاجاته وحاجات سوق العمل من خلال دراسات دورية (او مستمرة) للطلبة على مقاعد الدراسة، ولسوق العمل، ويجري استخدام وسائل وأدوات البحث العلمي المناسبة لهذا الغرض مثل الاستبانة والمقابلات الشخصية وغيرها. ويندرج ضمن هذا البعد أيضا الاستماع الى شكاوى الطالب ومشكلاته طيلة سنوات الدراسة، والعمل على إيجاد الحلول الناجعة لها، وكذلك الاستماع الى مقترحاته ومناقشة إمكانية تبنيها بصورة جزئية او كلية من جانب اخر ينبغي التركيز على دراسة وتحليل آراء ومشكلات ومقترحات الخريجين.

5) **المصداقية** Credibility:

ان مصداقية المؤسسة التعليمية (الجامعة) كما يؤكد (ابو فارة، مرجع سابق) أنه بعد مهم جدا في تحقيق جودة التعليم الجامعي، ويقصد بمصداقية المؤسسة

التعليمية مدى قدرتها على الوفاء بالتزاماتها وتعهداتها للطالب قبل وأثناء التحاقه بها. ان المؤسسات التعليمية تحاول استقطاب الطلبة الجدد من خلال اعلاناتها في وسائل الاعلام المختلفة حول كادرها التدريسي وإدارتها المتميزة وإمكانياتها وتسهيلاتها المادية المتميزة، وبرامجها التعليمية الرائدة، وهنا تبرز مصداقية الجامعة في مدى تلبية وتحقيق ما وعدت به في إعلاناتها وفي وعودها للطلبة أثناء زيارتهم لها، والوعود المقطوعة في نشراتها.

6) **الاتصالات** Communication:

ان تحقيق الاتصال بين طرفي عملية التبادل (الطالب والجامعة) هو من الأبعاد التي تصب في تحقيق جودة التعليم الجامعي، فالاتصال يتيح للأستاذ الجامعي مناقشة وتحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطالب وحاجاته ومشكلاته ومقترحاته، ويتيح للطالب إيصال أفكاره وآرائه الى الجامعة، وتوفير التغذية الراجعة التي تساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات، وهذا ينعكس على مستوى فاعلية المخرجات الجامعية. وتضيف البعض أنه حتى تكون عملية الاتصال عملية فاعلة وقادرة على تحقيق أهداف التعليم الجامعي فإنه ينبغي امتلاك الطالب والأستاذ مهارات الاتصال الناجح ومهارات الإصغاء الفاعل.

ضمان الجودة Quality Assurance:

ان ضمان الجودة يمثل واحدة من المراحل المهمة في تطوير مفهوم الجودة وتطبيقاتها عبر تطور الفكر الاداري وممارساته ان ممارسات وتطبيقات الجودة مرت في المراحل التطويرية الآتية:

1) مرحلة الرقابة على الجودة بوساطة العامل، وامتدت حتى مطلع القرن العشرين.
2) مرحلة الرقابة على الجودة بوساطة رئيس العاملين، وهذه المرحلة امتدت خلال العقدين الأول والثاني من القرن العشرين.
3) مرحلة الرقابة على الجودة عن طريق الفحص والتفتيش، وامتدت خلال العقدين الثالث والرابع من القرن العشرين.

4) مرحلة الرقابة الإحصائية على الجودة Statistical Quality Control وهذه المرحلة امتدت عبر العقدين الخامس والسادس من القرن العشرين.

5) مرحلة الرقابة الشاملة وضمان الجودة، وهذه المرحلة بدأت وامتدت من العقد السابع من القرن العشرين وحتى اليوم.

6) مرحلة إدارة الشاملة Total Quality Management TQM وهذه المرحلة بدأت وامتدت منذ نهاية الثمانينات من القرن العشرين حتى اليوم.

وتعتبر الرقابة الشاملة على الجودة وفقا لما يراه خبراء الجودة بأنها: نظام فاعل لتحقيق التكامل بين الجهود التي تبذل لتطوير وتحسين مستوى الجودة والذي يتحقق من تضافر جميع وحدات المنظمة بحيث تكون قادرة على الانتاج وتقديم الخدمة بالمستوى الذي يحقق الرضا الكامل والتام للمستفيد.

مراحل تطبيق الجودة:

تتمثل مسألة تطبيق الجودة الشاملة في اربع مراحل هي:

1) المرحلة الصفرية: يقرر المديرون في هذه المرحلة اذا كانوا سيستفيدون من التحسينات الشاملة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة ام لا وهذه المرحلة اتخاذ القرار لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

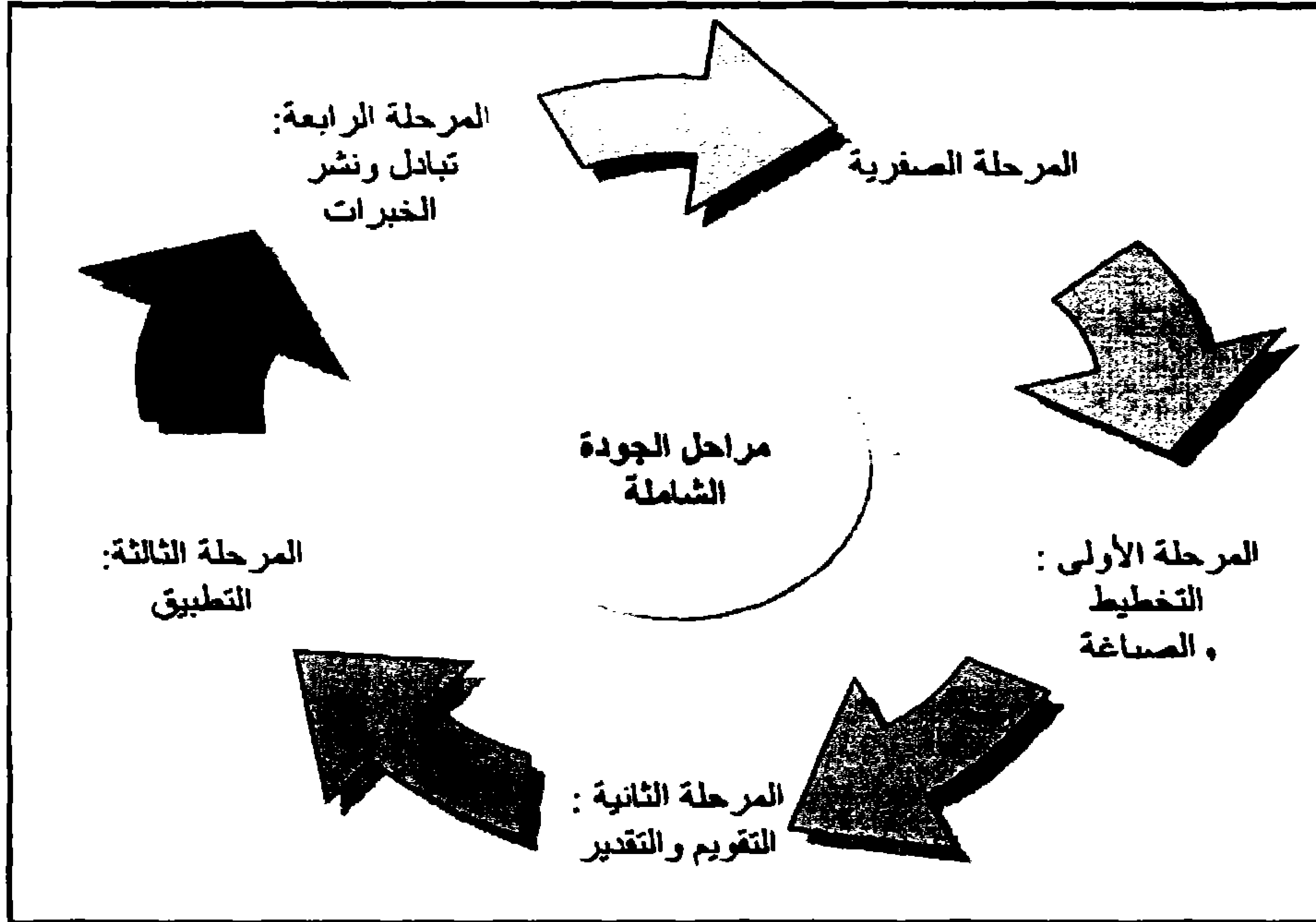
2) المرحلة الأولى: التخطيط والصياغة: وفيها يتم صياغة رؤية النظام الجامعي وأهدافه المنشودة والاستراتيجيات والسياسيات المقترحة، ويتطلب هذه المرحلة نشر روح ومفاهيم الجودة الشاملة على كل المستويات داخل النظام، واختيار بعض الأعضاء للمشاركة في عمليات التطوير.

3) المرحلة الثانية: التقويم والتقدير: تشمتل على التقويم الذاتي لأداء الأفراد والتقدير التنظيمي لنظام مع إجراء المسح الشامل لإرضاء العملاء المستفيدين وهم الطلاب بالدرجة الاولى والجامعة بشكل عام والبيئة المحلية.

4) المرحلة الثالثة: التطبيق: وهي مرحلة تنفيذ فلسفة إدراة الجودة الشاملة داخل المؤسسة على كافة المستويات الادراية، ويصحب ذلك مبادرات تدريبية محددة

بشكل مناسب لكل الأفراد وبدعم من الإدارة العليا حتى يتم تحسين عمليات او مجالات الجودة المرغوبة.

5) المرحلة الرابعة: تبادل ونشر الخبرات: تعتمد على نشر الخبرات عند النجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.



مراحل الجودة الشاملة وتطبيقها

ويفترض خبراء الجودة الشاملة ان الجدول الزمني اللازم لتطبيق برنامج الجودة الشاملة يتراوح بين (9 – 15) شهراً، وللحكم على مدى نجاح تطبيق إدارة الجودة في المنظمات المختلفة تم وضع جوائز للمنظمات التي تنجح برامجها في تحسين الجودة الشاملة كمعايير لنجاح التطبيق والتنفيذ تمنح المؤسسات شهادات دولية بذلك، حيث ركزت هذه الجوائز على النجاح في الرقابة الإحصائية كوسيلة لتحسين الجودة.

مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

هناك بعض الأسباب والمبررات التي توجب علينا إدخال الجودة في قطاع التعليم تتمثل في:

1) ارتباط الجودة بكفاءة الإنتاج.

2) نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي او القطاع الخاص في معظم دول العالم.

3) ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية.

4) ان الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي هو الذي جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية.

5) اقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم منذ بداية السبعينيات مع التضحية بالجودة في التعليم ما ساعد في زيادة معدلات البطالة.

6) ترتكز الجودة على الاستجابة لاحتياجات الطلبة وبالتالي إرضاءهم والحصول على مخرجات عالية الكفاءة.

7) تعمل على استثمار إمكانيات الأفراد وطاقتهم الإبداعية.

8) تعمل على ايجاد نظام شامل لضبط الجودة والذي يسهل مراجعة وتطوير المناهج الدراسية.

فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

يمكن ان تتحقق فوائد الجودة الشاملة في التعليم في ضوء المبررات السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الامور التالية:

1) ضبط وتطوير النظام الاداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.

2) الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.

3) زيارة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.

4) زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

5) توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية السلمية بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها.
6) الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.
7) تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة التعليمية المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

المؤسسات التعليمية بحاجة الى متطلبات أساسية لتحقيق أهداف الجودة الشاملة و تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع، ومن هذه المتطلبات:

1) دعم وتأييد الإدارة العليا في التعليم الجامعي لنظام إدارة الجودة الشاملة.
2) ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة.
3) تنمية الموارد البشرية كالمعلمين او المشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج.
4) تبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
5) مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوي الأداء.
6) التعليم والتدريب المستمر لكافة أفراد المؤسسة التعليمية.
7) التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجيين هم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير الجودة.
8) تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.
9) تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة.

10) المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة التعليمية.

11) استخدام اساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

لا بد ان تواجه المؤسسات في حال تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة النجاح والفشل أحياناً، ولا بد سيما في المؤسسات التعليمية التي لا بد ان تلاقي المعوقات والاعتراضات والعوامل التي لا تساعد على نجاحها ولا سيما في التعليم الجامعي، الأمر الذي يجب ان يأخذ بالحسبان، كذلك كيفية التعامل مع هذه المعوقات ومحاولة تلافيها قدر الامكان. ومن ابرز هذه العوامل والمعوقات والاعتراضات ما يأتي:

1) نقض المعرفة وعدم الإلمام الكافي بأبعاد الجودة الشاملة وكيفية التخطيط السليم لمنهجيتها وعدم توفير تدريب فعال وكاف للقيادة الإدارية وهيئة التدريس في الكلية.

2) يجد بعضهم ان مفاهيم الجودة الشاملة وأدواتها تنطبق أساسا على قطاع الإنتاج، لذا تعد مصطلحاتها صناعية وتجارية لا صلة لها بعالم التعليم بسبب جذورها الصناعية.

3) مقاومة رؤية الطلبة بوصفهم(زبائن) مستفيدين.

4) استبعاد إدارة الجودة الشاملة، لأنها لا تعدو أكثر من موضة جديدة سرعان ما تخبو وتنتهي.

5) المركزية التقليدية في صنع سياسات التعليم العالي ترفض أنموذج إدارة الجودة الشاملة لكونه أنموذجا استشاريا ديمقراطيا قائما على المشاركة.

6) عدم تحديد حاجات المستفيد تحديداً دقيقا يؤدي الى الخدمة المقدمة له، بحيث أنها لن تفي بالغرض المطلوب.

7) القول الكثير والفعل القليل، إذ إن منهج إدارة الجودة الشاملة يستدعي التطبيق العلمي والجهد الجاد والطويل، اذ ان منهج إدارة الجودة الشاملة يستدعي التطبيق العلمي والجهد الجاد والطويل، اذ لا مكان للشعارات والدعاية في النهج الإداري الجديد.

8) النقل الحرفي من نماذج مطبقة في مؤسسات أخرى من دون تكييفها على وفق معطيات بيئة الكلية الداخلية والخارجية، ويقودها هذا بالتأكد الى الاخفاق والفشل.

9) الاخفاق في ترجمة الجودة المطلوبة الى معايير محددة تتفق وحاجات المستفيدين.

10) التطبيق دفعة واحدة وعلي نحو شامل قد يحدث فوضى ومشكلات كثيرة مما يتطلب أن يكون التطبيق تدريجيا في مجالات محددة ومنتقاة.

11) الإخفاق في التعامل مع مقاومة التغيير عن طريق الضعف والقسوة يؤدي الى ردة فعل عكسية.

12) التركيز على الجانب التقني على حساب الجانب البشري في الوقت الذي يعد العنصر البشري هو الأساس لكونه هو الذي يطبق هذا المنهج الإداري الحديث، لذا يجب الموازنة بين أركان الجودة الثلاثة، العنصر البشري، والثقافة، والمناخ البيئي.

13) استعمال النتائج، إن نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة تكون طويلة الأمد لكونها عملية تغيير، والتغيير يحتاج الى وقت كاف لتظهر نتائجه.

ومما تقدم من معوقات تحول دون نجاح هذا المفهوم والعوامل التي لا تساعد فهم هذا الأسلوب وإدراكه لإنجاح عملية التطبيق في الجامعة إذ لا بد من تفهم هذه المعوقات والاعتراضات التي تحول دون نجاحه وكذلك معرفة المشكلات وإيجاد الحلول لها وفي مقدمتها الابتعاد عن المركزية الإدارية في سير العمليات في الجامعة وكذلك تهيئة القيادات الإدارية الكفوءة والكوادر المدربة والمؤهلة التي بالإمكان أن تتقبل وتتفهم هذا المفهوم وتحتويه، وان فلسفة إدارة الجودة الشاملة لن تبتعد عن

الفلسفات الإدارية الأخرى التي ولدت في ميدان الإدارة العامة وانتقلت الى ميدان الإدارة التربوية وأثبتت نجاحها.

وأن الفوائد المتوخاة من تطبيق إدارة الشاملة في الجامعات وتجاوز معوقات تطبيقها يعد نجاحا أوليا بحد ذاته، وهو بمثابة تغيير إداري في الجامعة جاء نتيجة لتغيير الاتجاهات نحو تكوين فرق عمل حديثة وعصرية وتطويرها، تنقل هذه المؤسسة التعليمية الى المكانة الأفضل بين قريناتها، مما يعطي كفاءة وفاعلية للهيئات التدريسية والعاملين والبيئة المحيطة وزيادة الإنتاجية وجوده مخرجات الجامعة في ادناه تصور لأنموذج مقترح الجودة الشاملة.

الخطوات الضرورية لتحقيق نظام إدارة الجودة في العملية التعليمية الجامعية:

الخطوات الواجبة لتحقيق نظام إدارة الجودة في التعليم الجامعي تتمثل في:

- تحديد مواصفات قياسية للخريج الجامعي، ومتطلبات سوق العمل.
- بناء سياسة وأهداف لجودة العملية التعليمية.
- تحديد العمليات التعليمية الأساسية والمرتبطة بها وتسلسلها وتداخلاتها، وكذلك المسؤوليات اللازمة لتحقيق أهداف الجودة.
- تحديد وتوفير جميع أنواع الموارد (البشرية والمادية) اللازمة لتحقيق الأهداف المرحلية والنهائية.
- تحديد المعايير والمواصفات والطرائق المطلوبة للتأكيد من كفاءة، وقياس الفاعلية لجميع العمليات داخل النظام التعليمي.
- تحديد الآليات المانعة لحدوث حالات عدم المطابقة مع المعايير والشروط المحددة.
- بناء وتطبيق نظام للتحسين المستمر داخل النظم التعليمية، وجعله هدفا دائما من خلال القياس والمراقبة والتحليل لجميع العمليات.
- العناصر الرئيسة للنظام (مسؤوليات الإدارة، إدارة الموارد، إدراك خصائص المنتج، القياس والتحليل والتحسين).

- التأكد من تفهم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين لأهيمة التوافق مع متطلبات سوق العمل والمواصفات القياسية للخريج.
- وضع سياسية للجودة توضح توجهات المؤسسة التعليمية.
- تحديد آليات موثقة لضمان تحديد الهدف الجودة.
- القيام بمراجعات دورية لنظام إدارة الجودة.
- وضع آليات توفير المواد بأنواعها المادية والبشرية.
- تحديد موصفات عالمية للخريج.

الاتجاهات العالمية الحديثة في تطبيق نظام الجودة الشاملة

في التعليم الجامعي وإعداد التدريسي:

لقد ساهم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في أمريكا وأوربا على نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر تربوي، ولبت رغبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة الى تحسين طرائق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلائم عمليات التعلم الذاتي، وهذا يتطلب توفير الجهد والصبر على تحقيق النتائج بدون استعجال من قبل كافة المستويات الإدارية على اعتبار ان التعلم هو عملية مستمرة مدي الحياة ومن هذه النماذج تجارب الدول الآتية:

1) **هولندا:** ظهرت حركة تقييم الجودة في التعليم العالي الهولندي على شكل نظامي ونطاق واسع وشامل للدولة في عام 1998 ويلخص(شيرستيان Christion) خلاصة التجربة الهولندية في تطبيق الجودة في التعلم الجامعي في النقاط التالية:

أ. وافقت مؤسسات التعليم الجامعي على تحمل مسؤولية توكيد التعليم العالي بطلب من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وذلك بالاعتماد على خبراء مستقلين تتوفر لهم القدرة على إصدار الأحكام عن مستوى جودة البحث العلمي والتدريب داخل الجامعات.

ب. حققت السياسة رد فعل ايجابي لنظام التوكيد في التعليم الجامعي مما ساعد على نجاح الكثير من المؤسسات في تشكيل سياسة عامة للتأكد على الجودة داخلياً، وقد شملت حدا أدنى من الشروط للعمل في الاقسام المختلفة.

ج. تم إعداد لجان زائرة من بعض الخبرات من الخارج، لكي تقوم بعملية تقييم الأداء الخاص بكل مؤسسة، ونتج عن ذلك بعض المناقشات الداخلية حول التعليم من خلال النقد الذاتي.

د. تقوم اللجان الزائرة بعمل ملخصات للتقارير عن مستوى جودة برامج التعليمية للجامعات التي قامت بزيارتها.

ه. تهدف تقارير اللجان في المقام الأول الى تحسين وتطبيق نظام توكيد الجودة في التعليم الجامعي الهولندي.

2) **الولايات المتحدة الأمريكية**: وتتلخص تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في توكيد الجودة داخل التعليم في النقاط التالية كما ذكرها (كمبوس Coombs):

أ. تتقدم المؤسسة التعليمية بطلب رسمي الى المجلس المهني التخصصي التابعة له للحصول على الاجازة والاعتراف وبدوره يرسل المجلس التعليمات والكتيبات المتعلقة بعملية التقويم والاعتماد الى تلك المؤسسة ويطلب منها إجراء دراسة تقويمية ذاتية وفقا للمعايير المرسومة وكتابة تقارير بذلك.

ب. عرض تقرير التقويم الذاتي على لجنة الاعتماد الجماعي لدراسته حيث يتخذ أساسا لتقويم المؤسسة او البرنامج.

ج. يتكون فريق الزيارات الميدانية لتقويم المؤسسات التعليمية من عدد من خبراء التعليمي المختصين وبعض الخبراء الذين يختارون حسب طبيعة المؤسسة التعليمية ويبحث الفريق الزائر أحوال المؤسسة طبقا لأبعاد التقويم الذاتي ومحاوره.

د. أحالة تقرير التقويم الذاتي الى الهيئة المختصة بالاعتماد والتي تصدر قرارها بخصوص الاعتماد بناءا على دراسة هذه التقارير حيث تعطي رايها النهائي بالاعتراف او الرفض للكلية او الجامعة او إعطاء مهلة لتحسين أو إصلاح أي عيوب ولا يتم اعتماد أي مؤسسة تعليمية من قبل اللجان او الهيئات المتخصصة إلا في ضوء توفر عدد من المعايير العامة في تلك المؤسسة أهمها:

- أن يكون للمؤسسة أهداف تعليمية مناسبة كما تم تحديدها بواسطة المجلس الأمريكي للتعليم العالي.
- ان تمتلك المؤسسة المصادر المالية والبشرية الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.
- ان تقدم المؤسسة الدلائل الحقيقة لدعم الاعتقاد بأنها سوف تستمر في تحقيق أهدافها خلال المستقبل القريب.

3) **إنجلترا**: انتقل مفهوم الجودة في المملكة المتحدة إلى مجال التعليم وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه مع بداية التسعينات حينما قامت لجنة نواب ورؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة مراجعة أكاديمية لدراسة الجودة في الجامعات وتتمثل خبرة إنجلترا في النقاط التالية:

أ. قيادة تنشر فكر وثقافة الجودة في العليم الجامعي.

ب. سياسة تحقيق الالتزام والنماء والتحسينات المستمرة.

ج. منظومة أدارية تستفيد من القدرات وتنميها.

د. تشغل مثالي للموارد.

ه. المراجعات الدقيقة للتشغيل والأداء والنتائج بغرض تحقيق التحسينات المستمرة.

وتتم الاتفاق على نموذج من المقاييس للجودة الشاملة:

1) مقاييس إرضاء الطلاب عن الخدمة التعليمية مقارنة بما تم والاتفاق عليه.

2) مقاييس إرضاء العاملين ومعرفة شعورهم تجاه الخدمات والإدارة.

3) مقاييس أثر التعليم الجامعي على المجتمع والبيئة المحيطة.

4) مقاييس الفعالية أي علاقة النتائج بالخطط المقترحة.

وكان من فوائد تبني الكليات لمعايير الجودة الأتي:

1) أدى نظام توكيد الجودة الى المراجعة الدائمة للمناهج الدراسية وتطويرها.

2) السمعة العلمية المتميزة للكلية عن طريق جودة التعليم والتدريب داخلها.

3) طريق لتحويل القوة والسلطة والمسؤولية الى جودة فريق المقرر التعليمي. أثناء التخطيط الاستراتيجي للنظام التعليم داخل الكلية.

4) طريقة لتشجيع الكلية على التطوير وانتشار الممارسة الجيدة.

5) إعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للتطوير والتحسين.

6) تقديم الخدمات الجيدة للعملاء الخارجين والمستفيدين وهم الطلاب.

الركائز الأساسية التي تقوم عليها فلسفة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإعداد التدريسي:

هناك عدة ركائز أساسية تقوم عليها فلسفة الجودة الشاملة يمكن الاستفادة منها في تطوير نظام إعداد التدريسي المستقبلي بكليات التربية وتتمثل في الأتي:

1) **التمييز:** تستطيع كليات التربية ان تجد لنفسها مركزا مميزا من خلال.

أ. جودة البرامج التعليمية التي تقدمها.

ب. تحديث البرامج وتطويرها دوريا وفقا للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم والتكنولوجيا.

ج. حسن اختيار الطلبة.

د. حسن اختيار القائمين على تدريس البرامج.

ه. تحسين مستوى الخدمات الطلابية والإدارية لتنفيذ البرامج الدراسية.

2) **التركيز على الجودة**: يقصد بذلك تحقيق التطابق بين مواصفات الخريجين واحتياجات سوق العمل (المدارس) فالعبرة ليست بكم المقررات التي يدرسها الطالب/المعلم إنما بجودتها.

3) **التحسين والتطوير**: ان كليات التربية في حاجة مستمرة الى ايجاد أجهزة مختصة على مستوى عالي من الكفاءة العلمية والعملية لتولي مهمة تقيم لبرامج الإعداد وتحديثها أو تطويرها بالشكل المناسب الذي يجعلها تتناسب مع احتياجات السوق.

4) **العمل الجماعي**: الهدف هو التركيز على التعاون وبناء روح الفريق والتركيز على جماعات العمل لأن هذا يتيح إظهار المواهب والطاقات الابتكارية.

5) **توفير قاعدة بيانات متكاملة**: يعتمد نظام إعداد المعلم بكامل أجزائه ومكوناته اعتمادا كليا على البيانات والمعلومات بتطبيقاتها المختلفة يتم استخدامها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات.

6) **الرؤية المشتركة**: ويقصد بها ضرورة الوعي بثقافة الجودة داخل كليات التربية حتى يعطي جميع أعضاء هيئة التدريس المزيد من جهودهم لخدمة أهداف العملية التعليمة.

7) **القيادة الفعالة**: ولكي تنجح الركائز السابقة يجب ان يحسن اختيار القيادات التي تتولى مسؤولية الإشراف والقيادة لكليات التربية بناءا على اسس موضوعية سليمة بعيدا عن المصالح الشخصية.

الفصل الخامس عشر

فلسفة الإرشاد التربوي
في التعليم الجامعي

الفصل الخامس عشر
فلسفة الإرشاد التربوي في التعليم الجامعي

أهمية الإرشاد التربوي:

يتصف العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر القلق Anxiety فإنسان هذا العصر قد اتسعت حاجاته وازدادت اعباؤه الحياتية؛ فهو بحاجة للتعليم والعلاج والزواج والعمل والاستقرار والاطمئنان على حياته ومستقبله. والإنسان في كافة مراحل حياته ونموه سواء اكان طفلاً او مراهقاً او راشداً او شيخاً او رجلاً او امرأة بحاجة الى من يقدم له الارشاد والدعم والدفء والحنان والمعاملة الحسنة.

ان انتشار البطالة وانعدام الامن والاستقرار والتفكك الاسري وانتشار ظاهرة تعاطي المخدرات والكحول، وانتشار الحروب والمجاعات، والتمييز الطبقي والعرقي والديني، وعدم تساوي الفرص امام الجميع. وعدم المساواة امام القانون، وخروج المرأة للعمل، وهجرة رب الاسرة وطنه بحثاً عن العمل، وانتشار اسلحة الدمار الشامل، والتغير الاجتماعي السريع والمتواصل، والتفجر السكاني والمعرفي، والتغييرات السياسية، وانتشار الأتمتة، وعمالة الأطفال وانتشار الأمراض والإعاقات، والتمييز بين الناس على اساس اللون والطبقة والعرق، وانتشار التلوث البيئي والفقر وسوء التغذية، وتعرض الانسان للفشل والمصاعب والضيق والصحبة السيئة، وانتشار السلوك غير الاجتماعي كجنوح الاحداث وانتشار الجريمة والاضطهاد، وحرمان الفرد المادي والمعنوي، والترمل، والطلاق، والتشرد، وعدم وجود مؤسسات تعتني بالفرد، وغيرها من عوامل تجعل الانسان بحاجة الى الإرشاد وبالأخص تلك الفئة التي نطلق عليها اليوم فئة الشباب وينطوي تحت هذه الفئة الدارسون والمتعلمون في الجامعات العراقية وتتبدى اهمية الشباب الجامعي من الأتي:

تعتبر فئة الشباب من اهم العناصر التي تكون المجتمع والتي لا بد وان تحظى بأهمية خاصة. فالشباب هم المصدر الاساسي لنهضة الأمة ومعقد امالها والدرع الواقي

الذي يعتمد عليه في الدفاع عن كيانها، وفي تحقيق اهدافها. وشباب الامة يمكن ان يعتبر مرآة صادقة تعكس واقع تلك الامة ومدى نهضتها وتقدمها، والأساس الذي يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبلها، وتعتبر رعاية الشباب، والتعرف على مشكلاتهم، والعمل على حلها ضرورة تحتمها مصلحة الفرد الشاب، ومصلحة المجتمع والأمة التي ينتمي اليها. لذلك فان توجيه وإرشاد الشباب ضرورة فردية تهيئ للشباب فرص الكشف عن استعداداته وإمكاناته وطاقاته وقدراته الجسمية والروحية والانفعالية والاجتماعية، والعمل لتنميتها.

لذلك كان لعمليات التوجيه والإرشاد دور كبير في مساعدة الشباب والأخذ بأيديهم وحسن توجيههم. فالتعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية لمرحلة الشباب، والتعرف على العقبات البيئية والذاتية التي تحول بين الشباب وتحقيق التوافق النفسي السليم، والتعرف على المشكلات النفسية التي قد تنشأ عن الفشل في اشباع تلك الحاجات. كل ذلك يساعد على تحديد صورة واضحة عن فلسفة الارشاد التي يجب ان يتبناها المجتمع لمساعدة شبابه وراعيتهم.

وتقوم فلسفة عمليات التوجيه والإرشاد على عملية اساسية هي: ان طبيعة الفرد طبيعة خيرة، وان قوة النمو والتطور والرقي موجودة لديه، كما ن لديه الذكاء كفرد عادي قادر على حل مشاكله بنفسه. وانطلاقاً من هذه المسميات فان عملية التوجيه والإرشاد لا تقوم على الاكراه او الإرغام، ولا تقوم على الامر والنهي من جهة المرشد او الموجه، كما انها ليست عملية وعظ ونصح، وإنما تتضح وظيفة المرشد والموجه في قدرتهما على تهيئة الجو المناسب الذي يسمح للقوى الخيرة في الانسان ان تتحرر من عقالها فتدفع بالفرد الى ان يكتشف بنفسه اتجاهاته، وقدراته، واستعداداته، التي تمكنه من التكيف تكيفا سليما. والفرد بحكم تكوينه البيولوجي والنفسي قادر على ان يصنع لنفسه الحلول العملية التي تؤدي به الى اكتمال النضج. لذلك كان لا بد من ان يحترم المرشد حق الفرد في ان يضع اهدافه بنفسه، وان يضع الخطط التي توصله الى تحقيق هذه لأهداف.

اذا اردنا تحديد مرحلة التعليم الجامعي بفترة زمنية، فان بالإمكان ان نفترض ان الطالب الجامعي هو ذاك الذي انهى الثانوية عبر تلمذة منتظمة بمعنى انه التحق بالمدرسة في السن القانونية، وأتيحت له الفرصة لمتابعة دراسته عبر المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والإعدادية، ومدتها اثنى عشر عاما على افتراض انه لم يعد أي سنة دراسية، وبالتالي يلتحق بالجامعة وعمره ثمانية عشر عاما ويتخرج منها وعمره ما بين 22 و 24 عاما. وعليه فان العمر ما بين 18 و 27 سنة يحدد مرحلة التعليم الجامعي. وعليه يمكننا اعتبار المراهقة المتأخرة والرشد المبكر يستغرقان مرحلة التعليم الجامعي وعلى هذا الاساس سنتناول هاتين المرحلتين – ان جاز التعبير – كمرحلة واحدة عندما نتحدث عن مطالب النمو للطالب الجامعي.

وسنعرض هذا الموضوع وفقا للخطة التالية:

1) الخصائص الاساسية للنمو في هذه المرحلة.
2) مطالب النمو من وجهة نظر عالمين من علماء النفس والإرشاد هم كل من:
   أ. هافيجهرستHavighurst.
   ب. أريكسون Erikson.
3) العلاقة بين مطالب النمو والتوافق العام للفرد.

أولاً: الخصائص الاساسية للنمو في هذه المرحلة:

1) **النمو الجسمي:**

في هذا العمر يتوقع ان يصل الشاب الى اقصى ما تحمله مورثاته في نمو العظام والأعصاب والحواس. وقد ثبت تشريحيا ان المفاصل الجسمية تأخذ وضعها الكامل في السنة الثامنة عشرة من العمر، يؤكد ذلك ما توضحه الاشعة السينية X – ray للهيكل العظمي، وما يكتسبه الكائن الانساني في مراحل الحياة القادمة من قوة العضلات او ضعفها، ونشاط الجسم او خموله، والسمنة او النحافة. فالشباب يحقق تكامله الجسمي الذي يتجلى في استقرار المظاهر الخارجية للجسم كالطول والشكل وتناسب الاعضاء وكذلك يصل الشاب الى النضج الجنسي المتزن، حيث

يكون قادرا على الانجاب وقادرا على ضبط غرائزه الجنسية وتوجيهها، وفي حدود هذا السن المشار اليها. ان تمتع الشاب بجسم متكامل لاشك سيمنحه الثقة بالنفس والرضى عنها، ويؤهله لأداء اشق الأعمال وممارسة الرياضة القاسية، وحمل الأثقال والعمل المتواصل ساعات طويلة متتالية دونما كلل او ملل، ولا غرابة ان يكون قادراً على اداء خدمات مختلفة بكل ما تتطلبه من تدريبات شاقة. ولما كان الفرد ينتظر من جسمه كل هذا في هذه المرحلة فان اصابة هذا الجسم بالأمراض، او بعاهة من العاهات الدائمة، وان يكون نحيفا اكثر من اللازم او مفرطا في السمنة، او ان شكله غير مقبول... الخ لاشك سيؤثر سلبا عليه مما يجعله في تنافر مع هذا الجسد الذي من المفروض ان يكون موطن فخر بالنسبة اليه.

2) **النمو العقلي:**

اذا كان تفكير المراهق ابان مرحلة البلوغ يتمركز حول ذاته بحيث يرفض ذاته الواقعية ويرسم لنفسه ذاتا مثالية، فانه هذه المرحلة يتجه ليصبح اكثر واقعية وأكثر تقبلا لحقائق الموقف، ذلك ان إدراكاته تكون اعمق غورا واشد تجريدا لأنه قد اتصل بعالم واقعي بعد ان كان يعيش في عالم مثالي، وإفادته دروس الحياة العملية، مما جعله يواجه الموقف كما هو لا كما ينبغي ان يكون ويميل الى تحليله تحليلا منطقيا منسقا معتمدا على الاستقراء والقياس بعد ان كان اكثر ميلا للاستنباط من مسلمات لا يقبل النقاش في مدى صدقها. ويصبح اكثر ميلا للانتفاع بخبراته السابقة ومعلوماته الدراسية. يجاهد لرفع مستواه الثقافي مستفيدا مما يتعلم من معارف لاكتساب انماط من السلوك اكثر ملائمة لمقتضيات الحال.

وتتمثل السمة الثانية للنمو العقلي للشباب في بروز القدرات الطائفية الخاصة وقد اهتمت دراسات كل من ثيرستون (Thurstone) وبيرت (Burt) وثورندايك (Thorndike) وسبيرمان (Spearman) بهذا النوع من القدرات. والقدرة الطائفية الخاصة بمعناها النفسي "وحدة عقلية وظيفية تتجمع فيها اساليب نشاط عملي من نوع معين" مثال ذلك القدرة اللغوية، القدرة الرياضية، القدرة العملية، القدرة الكتابية، القدرة الفنية والجمالية، القدرة على التذكر... الخ. ولا شك في هذه القدرات التي تبدأ في الظهور في

مرحلة المراهقة المتأخرة تستند وتتمايز في مرحلة الشباب التي هي فترة التخصص العلمي والعملي، وتبرز فيها ايضا الفروق الفردية بين الشباب، فيتفوق البعض في قدرة معينة في حين يتفوق اخرون في قدرة اخرى وهكذا. وعليه فان احساس الشباب باكتسابه المنهج العلمي في التفكير، وبروز قراءته الخاصة مدعاة لفخره بنفسه واعتزازه بها، وبالعكس فان أي شعور ينتابه بقصوره في احدى الوظائف العقلية، وعدم بروز قدراته يكون سببا في شقائه وتعاسته.

3) **النمو الانفعالي:**

حيث ان الشاب يمر في مرحلة تكامل جسمي في الاجهزة الداخلية والخارجية وتكامل ادراكي في اتساع الحياة وتجاربها، ونضج جنسي متزن فان نموه الانفعالي يسير نحو اتزان الرجولة واستقرار العواطف والمزاج الفردي ليختلف كثيراً عما كان عليه منذ سنوات قصيرة، عندما كان يتمتع بانفعالية دائمة لا تعرف الاستقرار، ويتبدل من رأي الى آخر ربما دونما سبب منطقي، ويعيش حالة من الوله والأحلام الغامضة. اما الان فتتمايز انفعالاته وتهدأ بشكل ملحوظ، وتظهر لديه اتجاهاته الخاصة به، أي يتكون لديه تنظيمات ثابتة لعملياته السلوكية المتجهة الى نواح معينة، كاتجاهه نحو ما يجري في المجتمع من احداث اجتماعية او اقتصادية او سياسية، وما يطرح فيه من أيديولوجيات وما يمارس فيه من عادات وتقاليد.... الخ. ان هذا الهدوء في العواطف واستقرار الاتجاهات، سينعكس على مدى التآلف العائلي والانسجام في حياة المنزل، حيث من المفترض ان تكون حياة الشاب اكثر انسجاما واستقرار مما كان عليه في بدايات مرحلة المراهقة. يعود ليرى والديه بمنظار جديد ليقدر تجربتهما ويثمن اتعابهما عليه، ويكون على استعداد اكثر لرد الجميل. كل هذا يؤهله للتقدم خطوة ناجحة في بناء خلية زوجية جديدة، وليختار رفيقة رحلة الحياة وفقا لمعايير اكثر انضباطا ومعقولية. ان فشل الشاب في تكوين اتجاهات ثابته لديه، وعدم نجاحه في الوصول الى هدوء العواطف والانفعالات لديه، لمن العوامل التي تساهم في استطالة عمر مراهقته الاولى، وتجعله عرضة للسخرية والاحتقار، مما يعرضه لالوان متعددة من الصراعات النفسية التي قد تقوده الى الاضطراب النفسي.

4) **النمو الاجتماعي:**

ان تكامل الشاب في جوانب نموه السالفة الذكر يقوده حتما الى اتزان نسبي في علاقاته الاجتماعية مع الاهل والأصدقاء وأفراد المجتمع، ويمكن ان نلاحظ ان هذا الاتزان في الظواهر التالية:

- احترام الجماعة والاعتراف بفضلهم وكفاءتهم بعد ان كان في مرحلة المراهقة ينتقدها ويتمرد عليها، ويتهمها بأنها المسؤولة عن ضياعه ورفضه، وعدم قبوله في جماعة الكبار، واستنكار تصرفاته التي عادت لا تليق. فهو ليس طفلا مسموح له ان يفعل ما يشاء.
- العودة الى الالتزام بكثير من التقاليد والآداب التي يقتنع بها والتي كانت فيما مضى محط سخطه ورفضه.
- المراقبة الذاتية للسلوكيات، بفعل اكتمال مكونات ضميره الشخصي والجمعي او ما يسميه فرويد "الأنا الأعلى".
- الاهتمام برأي الجماعة ونظرتها إليه، فهو حريص على كسب رضاها ما دام سيؤدي دورا ما في هذه الجماعة.
- ادراك ما للمستوى العلمي من اثر في احتلال المركز الاجتماعي المرموق، وما للمستوى الاقتصادي المرتفع من اثر في المنزلة الاجتماعية او المكانة التي سيحتلها. ان هذا الادراك يدفع بصاحبه لاكتساب المزيد على الصعيدين العلمي والاقتصادي.
- نمو الوعي الاجتماعي او الحساسية الاجتماعية، بحيث اذا ما انتقد تغيرا ما فانه على استعداد ان يبرر نقده بأسباب موضوعية، كما انه على استعداد ان يقدم الحلول العملية.
- التسلية الجمعية خارج المنزل، حيث ينضم الى الجماعة التي يجد الراحة والهدوء فيها ليقضي وقت فراغه. فلا مجال للسرحان او احلام اليقظة، او اجترار الآلام النفسية الدفينة او الانطواء والعزلة، فهو مقبل على الحياة مستبشر بها.

ان هذه المظاهر في جملتها مؤشرات دالة على سلامة نمو شاب من الناحية الاجتماعية، وأي خلل في مظهر من هذه المظاهره او غياب لدليل اكيد على ان هذا الشاب يعاني من مشاكل بحاجة لمن يأخذ بيده في مواجهتها.

ثانياً: مطالب النمو

مطلب النمو Task of Development من المفاهيم الحديثة في سيكولوجية النمو. ظهر الى حيز الوجود لأول مرة عام 1953 على يد هافجهرست ويمكننا ان نرد اصوله الى نظريتين:

الاولى نظرية بيولوجية قال بها اريكسون ومفادها ان لكل عضو وقت محدد لظهوره ابان مرحلة الحمل. فالعين تظهر في وقت محدد، وكذلك الاذن والأطراف... الخ. وإذا ما حدث وتأخر هذا العضو في الظهور عن وقته المعتاد فان ذلك سيتسبب في ضعف ما في وظيفة هذا العضو المستقبلية.

والثانية النظرية الوظيفية لدى كل من كار Carr وروبنسون Robinson والتي تفترض ان الدافع المستثار يخلق حالة من عدم الاتزان، هذا الدافع يتطلب اشباعا لاستعادة حالة الاتزان البيولوجي ان كان الدافع بيولوجيا، والنفسي ان كان الدافع نفسيا وهكذا. وأية اعاقة لهذا الإشباع، او افتقار الكائن الحي الى القدرة الحركية التي تمكنه من الاستجابة للموقف، او الصراع بين نزعتين متعارضتين، يؤدي الى موقف مشكل والى صعوبة اشباع الدوافع التي ستظهر مستقبلاً.

وعليه فقد قرر هافجهرست ان الافراد في كل فترة من حياتهم يواجهون مطالب او واجبات معينة تقتضيها تلك الفترة. لابد من تحقيقها وفقا لمستويات نضج الفرد وتطور خبراته التي تتناسب مع سنه. ولقد اكتسب هذا المفهوم في قياس مراحل النمو اهميته في الكشف عن المستويات الضرورية التي تحدد كل خطوة من خطوات تطور الفرد من الميلاد الى نهاية العمر، حتى صارت هذه المطالب اساسا لتوقيت العمليات التعليمية المختلفة وترتيبها في وحدات متتابعة متعاقبة. وسنعرض فيما يلي لمطالب النمو من وجهة نظر كل من هافجهرست وأركسون.

أ. مطالب النمو من وجهة نظر هافجهرست:

يؤكد هذا العالم على ان مطالب النمو تظهر نتيجة لعوامل اربعة هي:

النمو العضوي، الاثار والضغوط الثقافية للمجتمع، القيم، ومستوى طموح الفرد. من ناحية اخرى فان هذه المطالب تبين مدى تحقيق الفرد لحاجاته واشباعه لرغباته وفقا لمستويات نضجه وخبراته. ومن ناحية ثالثة فان لكل مرحلة من مراحل النمو مطالبها التي يؤدي اشباعها في الوقت المناسب الى سعادة الفرد ونجاحه في تحقيق مطالب المراحل التي تلي. وعلى العكس فان فشله في اشباعها قد يؤدي الى صعوبة اشباع المطالب التالية، وقد اورد هافجهرست مطالب خاصة بمرحلة المراهقة وأخرى خاصة بمرحلة الرشد المبكر، وسنختار من هذه المطالب ما يتوافق مع مرحلة النمو التي يجتازها الطالب الجامعي عادة والتي تغطي مرحلة العمر بين سنة 18 – 27 سنة على وجه التقريب.

1) تكوين قيم سلوكية تتفق والفكرة العلمية الصحيحة عن العالم المتطور الذي يعيش الفرد في اطاره. وهو ما اشرنا اليه سابقا في حديثنا عن النمو الانفعالي للشاب وتكون الاتجاهات الثابتة لديه.

2) تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للمواطنة الصالحة، او تلك التي تجعله اقدر على تحقيق التوافق الاجتماعي المطلوب.

3) تقبل المسئولية الاجتماعية، حيث يمارس حقوقه المدنية ويؤدي ما يطلب منه من واجبات ويتحمل ما يترتب على افعاله من مسؤوليات قانونية. ويعتبر سن الثامنة عشرة العمر الذي يمارس فيه الشباب هذه المسؤوليات في كثير من البلدان.

4) اختيار المهنة والاستعداد لها، من خلال تكوينه النظري والعمل عبر دراساته الجامعية.

5) الاعداد للزواج والحياة في اسرة جديدة، ماديا ليفي بمتطلبات انشاء أسرة، ونفسيا بان يتكون لديه اتجاه موجب نحو الوالديه، واجتماعيا بحيث يصبح قادرا على الحياة في أسرة، وقيادة هذه الاسرة.

6) الاستقلال العاطفي او الفطام النفسي عن الوالدين والكبار بشكل عام. بحيث تبنى شخصيته وتصبح لها سماتها الخاصة بها، مما يؤهله لاتخاذ القرار بعيدا عن اية وصاية او تبعية ودونما حساب ذي بال لمن حوله.

7) الاطمئنان على امكانية تحقيق الاستقلال الاقتصادي عن الوالدين من خلال رضاه وسعادته بالمهنة التي اختارها والتي ستحقق له ما يطمح اليه.

8) اكتشاف الجماعات البشرية التي تتفق وشخصيته، والمشاركة في نشاطاتها، سواء اكانت هذه جماعات العمل، او صداقات الحي او الجماعات القرابية.

ب. مطالب النمو من وجهة اريكسون:

يعتبر اريكسون من اعلام التحليل النفسي الحديث، فقد تأثر بفرويد في اعتماده الغريزة الجنسية وأماكن اشباعها كوسيلة لتحديد مراحل النمو النفسي الجنسي. من جهة ثانية تأثر بفكرة مطلب النمو لدى هافجهرست، وحاول دمج ذلك كله في نظرية جديدة (النمو النفسي الاجتماعي) حاول ان يفسر بواسطتها صراع القوى الداخلية مع مطالب البيئة واثر هذا الصراع على الفرد ويرى ان حل الصراع في الوقت المناسب وبدرجة كافية ومرضية تؤهل الفرد لتحقيق النضج. وقد اورد اريكسون مؤشرات دالة على نجاح الفرد في التغلب على صراعاته، والتي اعتبرها مطالب نمو للشباب بشكل عام. هذه المؤشرات هي:

1) الثقة بالنفس وبالآخرين.

2) الذاتية التي تبرز في ثقته بوالديه الى حد يسمح له بمعارضتهم، ولكنها في الوقت نفسه تعطيه القدرة على التعاون معهم وتقبل مساعدتهم.

3) الصناعة أي الشعور بالكفاءة الاجتماعية الناتجة عن تحقيق المهارات الضرورية للنجاح والتكيف في المجتمع.

4) المبادأة: وهي القدرة على مواجهة الحوادث وتوجيهها في اطار ما يمليه عليه ضميره ومن غير معاناة الشعور بالذنب.

5) تحقيق الذات: الوصول الى نسق جديد لذات متوازنة وصورة مقبولة لشخص يعرف من هو وما الدور الذي سيتقلده عندما يصبح راشداً.

6) الألفة: أي القدرة على التخلي عن الانانية في شبل تكوين علاقات مودة من غير خوف او فقدان للشخصية.

7) الكرم: القدرة على تحمل مسؤوليات الأبوة، والرغبة الأكيدة في العطاء والتضحية من اجل الآخرين.

8) تكامل الذات: وذلك بتمثيل القيم والمثل الاجتماعية والثقافية للبيئة لدرجة ان يصبح الفرد راضيا مقتنعا بحياته، بحيث يراها نافعة وذات هدف.

مما لا شك فيه ان معرفة مطالب النمو للفرد ضرورة حتمية لكل من يعمل في مجال الارشاد والعلاج النفسي، ذلك ان مشكلات الفرد تكون الاعم الاغلب نتاج مطالب نمو لم تشبع في حينها.

ثالثاً: العلاقة بين مطالب النمو والتوافق العام للفرد:

ان مطلب النمو الذي يظهر في مرحلة معينة من مراحل النمو يخلق لدى الفرد حالة من عدم الاتزان، يعبر عنها الفرد بالتوتر والقلق، وبمجموعة من الانماط السلوكية الهادفة الى التخلص من تلك الحالة. وبمقدار ما ينجح في تحقيق هذا الهدف وبالسرعة الممكنة فانه يتجنب الاثار الضارة التي قد تنشأ عن تلك الحالة من عدم الاتزان.

فالشاب الذي يجد نفسه بحاجة الى مجموعة من القيم السلوكية التي تتفق والفكرة الصحيحة عن العالم المتطور الذي يعيش الفرد في اطاره سيعيش حالة من الاغتراب القيمي – ان جاز التعبير – طالما هو يحس ان ما لديه من قيم لا يتفق والحقائق العلمية وإياها. وسيعبر عن هذا الاغتراب بالضيق والتبرم مما يحيط به من مشاكل، والإحساس بالإحباط وهو يعاني الفشل في التوافق مع المعطيات الجديدة لواقع الحياة والتي يعيشها. وقد يصل به الحال الى ان يعيش الصراع النفسي وما يتولد عنه من اضطرابات نفسية قد تحوله الى حالة عصابية. مثل هذا الشاب بحاجة لمن يأخذ

بيده ليرشده الى الطريق السوي ويعاونه في حل هذا الاشكال القيمي لديه. وبالمثل ذاك الذي يجد نفسه مجبرا على ان يعيش وسط جماعة حددها له الدور الذي عليه ان يؤديه، ولكنه لا يملك من المهارات والمفاهيم العقلية ما يمكنه من التوافق مع هذه الجماعة، فيعيش في صدام معها او في احسن الاحوال يعيش بعيدا عنها، مثل هذا الشاب بحاجة اكيدة لمن يأخذ بيده ويعلمه المهارات اللازمة في مثل هذا الموقف. وكذلك الشاب الذي تفرض عليه طبيعة المرحلة النمائية التي يجتازها ان يكون متدفق الحماس واسع الأفق، يرسم لنفسه مستويات عليا من الطموحات دونما تقدير دقيق لما لديه من امكانيات عقلية ونفسية. فيبدأ يقارن بين واقع حالة والمستوى الذي يتطلع إليه، مما يملأ نفسه خوفا ورعبا ويصيبه بإحباط شديد مما قد يؤثر سلبا على امكانياته الدراسية. مثل هذه الحالة بحاجة اكيدة لمن يعرفه بحقيقته امكانياته ويناقش معه مستويات طموحة.

ان اشباع مطلب النمو بتحقيق ما يهدف إليه، سيساعد الفرد على ان يكون اكثر توازنا وبالتالي اكثر توافقا سواء مع نفسه او مع بيئته. ولا شك ان موضوع الاشباع يشكل حجر الاساس لدى اصحاب النظرية كحل للمشكلة الناجمة عن الدافع المستثار لدى الفرد، وإنهاء لحالة عدم الاتزان، وقد ناقش ماسلو موضوع الاشباع وتساءل أي اشباع نعني؟

أي اشباع ذاك الذي ينهي حالة عدم الاتزان بحيث يستعيد الفرد توازنه وبالتالي توافقه ويتمتع بالراحة والصحة النفسية السوية. ووصل هذا العالم الى ضرورة تحديد الاشباع بدرجة معينة لا يزيد عنها حتى لا ينقلب الى تخمة. ولا ينقص عنها بحيث يظل الدافع او مطلب النمو مستثاراً. وأطلق على هذا النوع من الإشباع الإشباع المتزن، وقد اشار الدين الإسلامي من قبل ما سلو بمئات السنين الى ان هذه الفكرة حتى عندما تحدث عن الاكل والشرب وذلك في قوله تعالى: ﴿يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ﴾ الاعراف/31، ويقول ايضاً: ﴿وَلَا تَجۡعَلۡ يَدَكَ مَغۡلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبۡسُطۡهَا كُلَّ ٱلۡبَسۡطِ فَتَقۡعُدَ مَلُومٗا مَّحۡسُورًا﴾ الاسراء/29، ويقول ايضاً: ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا﴾ الفرقان/67.

وخلاصة ما نود التأكيد عليه هنا ان الاستجابة المتزنة لمطالب نمو الفرد في مرحلة نمائية معينة ضرورة اكيدة لمساعدته على اجتياز تلك المرحلة بنجاح واستقبال المرحلة التالية باستعداد اكبر لمواجهة ما تطرحه من مستجدات. وبذلك نعاونه في ان يكون اكثر توافقا مع نفسه ومع بيئته، بتعبير آخر نوفر له الشروط الافضل لصحة نفسية اسلم.

نشأة التوجيه والإرشاد:

كانت بدايات نشأة التوجيه في امريكا خلال العقد الثالث من هذا القرن وقد كانت معظم خدماته منصبة على تقديم المساعدة للأفراد على اختيار المهنة التي تتفق وقدراتهم وميولهم، بحيث تساعدهم على الاستعداد لها والالتحاق بها. وقد اسس فرانك بارسونز Parsons مكتبا للتوجيه المهني بمدينة بوسطن الامريكية وألف كتابا عن اختيار المهنة في عام 1908.

وقد تطورت خدمات التوجيه المهني تطورا كبيرا منذ ذلك الحين لاسيما بعد الحرب العالمة الثانية وما اسفرت عنه من كوارث ودمار كان من نتيجتها انتشار الاضطرابات النفسية، وكثرة الامراض العقلية، كما ادى التقدم الهائل في العلوم والتكنولوجيا، والانفجار المعرفي، الى خلق كثير من الصراعات والمشكلات الاجتماعية التي ادت بدورها الى انواع كثيرة من المعاناة والاضطرابات السلوكية، حتى اصبح القلق والتوتر النفسي هو السمة التي تميز حياة الانسان في القرن العشرين. وكان من نتيجة ذلك كله ان اصبحت الحاجة ماسة الى توفير الخدمات النفسية. سواء كان ذلك في المدارس او الجامعات، او الصناعة او القوات المسلحة. كما امتدت الى المستشفيات ومراكز التأهيل.

تعريف التوجيه والإرشاد:

يقصد بالتوجيه والإرشاد عملية المساعدة التي تقدم للفرد من خلال الاجراءات الفنية المنظمة، التي تساعده على فهم ذاته وبيئته، وفهم خصائصه وإمكانياته المختلفة كما تساعد على نمو الكيان الشخصي بحيث يصبح الفرد قادرا على استثمار طاقاته

وإمكانياته على افضل نحو ممكن، محققا التوافق والنضج، وقادرا على اتخاذ القرار ومواجهة المشكلات، وبناء على هذا التعريف فان مجال والإرشاد النفسي تتعدد أغراضه وتتنوع أهدافه، لذلك يمكن تحديد أهم الأهداف التي يحققها التوجه والإرشاد فيما يلي:

1) **مساعدة الفرد على فهم ذاته**

وتتكون فكرة الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة والذي يعيش فيه ومن الجوانب الرئيسية التي ترتبط بنمو مفهوم الذات: المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية، وكلما اختلفت الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته (الذات المدركة) على الصورة التي يكونها الآخرين عنه (الذات الاجتماعية) أو عن ذاته المثالية التي هي طموحاته وتوقعاته عن نفسه، كلما أدى ذلك الى الاضطراب النفسي لذلك يصبح دور الارشاد النفسي هو مساعدة الفرد على فهم ذاته بصرة واقعية وتقريب المسافة بين ذاته المدركة من جهة وذاته على حقيقتها من جهة اخرى.

2) **مساعدة الفرد على معرفة قدراته ومكانياته**

وتظهر قيمة عملية الارشاد في مساعدة الفرد على معرفة وفهم قدراته وإمكانياته الحقيقية سواء كانت امكانيات عقلية، او خصائص شخصية او ميول او اتجاهات وبالتالي تساعد هذه المعرفة الحقيقية للقدرات من جهة الفرد على رسم الخطة التربوية والتي تتلاءم مع ميوله وقدراته وأهدافه، بحيث يختار ما يناسبه من أنواع الدراسة او العمل.

3) **مساعد الفرد على تنمية واستثمار إمكانياته**

حيث يساعد الارشاد النفسي على تنمية امكانيات الافراد الأسوياء والأخذ بأيديهم ويتم ذلك من خلال توفير المعلومات اللازمة التي تساعد الفرد على ان يخطط لمستقبله بناء على وعي بالظروف المحيطة به سواء كانت هذه الظروف خاصة به وبإمكانياته، او كانت هذه الظروف خاصة بما هو موجود في محيطه. وعلى ذلك فأن توفير المعلومات الخاصة بمجالات المهن المختلفة، وفرص التدريب المناسبة، ومجالات النشاط المتعددة، وأنواع الدراسة وتشعباتها... وغير ذلك من معلومات تهم مستقبل الفرد

المهني والدراسي من شأنها أن تسهم في اعداد التربية الصالحة التي يمكن ان ينمو من خلالها الفرد.

كذلك تتمثل مساعدة الفرد على استغلال واستثمار طاقاته في العناية بذوي المواهب الخاصة وتعهدهم بالرعاية والاهتمام، ومساعدة الافراد الذين يعانون من أي تخلف او إعاقة، وتوجيه الأفراد الى ما يناسب قدراتهم ومهاراتهم الخاصة. وهكذا يلعب الارشاد النفسي دور هاما في حسن توجيه الفرد نحو الاستفادة بكل ما تؤهله له استعداداته وقدراته.

4) **مساعدة الفرد على اتخاذ القرارات ومواجه المشكلات**

من خلال عمليات الارشاد النفسي يمكن للفرد أن يواجه مشكلاته الخاصة التي غالبا ما يحاول اخفاءها عن المحيطين به. خاصة تلك المشكلات الحقيقية التي تمس شخصية أو التي يشعر بأنها قد تحيط من قدرة عيون الآخرين. وتظهر أهمية الارشاد والتوجيه في امكانية مساعدة الفرد في تحديد مشكلته وتحديدها مجالها الحقيقي سواء كان مجالا صحياً او اسريا او مشكلة اقتصادية او نفسية، والواقع أن مساعدة، الفرد في تحديد مشكلته، وإخراجها الى حيز شعور الفرد، هو بداية الطرق لأتخاذ القرارات التي تمكن الفرد من مواجهة مشكلته، ورسم البرامج الارشادي بمساعدة المرشد للتخلص مما يعانيه الفرد.

طرق الإرشاد أساليبه ومجالاته

وتتعدد أنواع الإرشاد ومجالاته كما تتنوع طرقه وأدواته، ويمكن ايجاز ذلك على النحو التالي:

طرق الإرشاد

هناك طريقتان رئيستان للإرشاد هما:

أ. الارشاد الفردي: الذي يتم من خلاله ارشاد فرد واحد يتقابل المرشد مع المسترشد وجها لوجه في كل مرة، وتتوقف فعالية هذه الطريقة على مدى توفر الثقة المتبادلة والعلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد.

ب. الارشاد الجماعي: هو ذلك النوع الذي يتم من خلاله ارشد العديد من الاشخاص في المرة الواحدة. ويتوقف نجاح هذا النوع من الارشاد على درجة التشابه والتقارب في نوع المشكلات التي يعانون منها، ومدى التقارب من حيث السن، والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

المجالات الرئيسية للتوجيه والإرشاد:

الإرشاد التربوي:

حيث يعتبر هذا المجال من اكبر مجالات الإرشاد وخاصة بين طلبة المدارس الثانوية والجامعات. وهو يتضمن تلك المساعدات التي يقدمها المرشد التربوي الى الأفراد بحث يساعدهم على النمو في الاتجاه السليم يجعل منهم مواطنين ناجحين قادرين على تحقيق ذواتهم في الميادين الدراسية، وبحيث يتوافق الفرد محققا أفضل درجات الشعور بالرضا والسعادة.

ويختلف المختصون في التوجيه في المجالات التي يجب تقديم الخدمات التوجيهية فيها، فبارسونز Paraons يؤكد على ضرورة توجيه الشباب نحو العمل الملائم بحيث لا يقتصر على التوجيه على النواحي المهنية. اما مايرز (Myers – 1941) فيرى أن التوجيه لا يقتصر على التوجيه للمهنة فقط وإنما يشتمل ايضا على عمليات التوجيه التربوي بحيث توفر للفرد فرص اختيار نوع الدراسة الملائمة له والإعداد لها. بجانب ضرورة تقديم التوجيه الاجتماعي حيث يختار الفرد أوجه النشاط الاجتماعي الملائمة له من بين تلك المتاحة امامه. مابروير Brewer فقد اكد أن التوجيه لا بد وأن يشمل كل الجوانب التربوية التي تهم الفرد، طالما أنها تمثل مشكلات يحتاج الفرد الى فهمها، أي أن الأساس في التوجيه هو مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم لما يعرضه من مشكلات او صعوبات سواء كانت مشكلات ترتبط بالمهنة التي يعدا لو مشكلة شخصية وتعتبر عملية مساعدة الفرد في رسم خططه التربوية التي تلائم قدراته وميوله وأهدافه من الاهتمامات الأساسية للإرشاد التربوي، ومن العوامل التي تساعد الطالب على النجاح في حياته بصفة عامة. ويتميز هذا النوع من التوجيه ولإرشاد بأنه يتمركز

حول الشخص نفسه، أكثر مما يتركز حول المشكلات التى تعترضه. ويمكن أيجاز أهم الخدمات التي يمكن أن يقدمها الإرشاد التربوي فيما يلي:

أ. خدمات اجتماعية

حيث يهتم هذا النوع من الإرشاد باعداد البيانات والمعلومات التي تفيد الطلاب سواء كانت معلومات بالمناهج الدراسية، أو المستقبل التربوي، أو السلم التعليمي أو تنظيم لقاءات جماعية، أو تخصيص أيام كاملة للإرشاد التربوي الجماعي، او تنظيم زيارات الى المدارس والمراحل التعليمية الاعلى او الى الكليات الجامعية.

ب. خدمات التصنيف

حيث يتم خلالها تصنيف الطلاب بناء على قدراتهم وميولهم وأعمالهم معتمدين في تحديد ذلك على أساليب القياس والتقويم المختلفة، والاستعداد للاستفادة من هذا التصنيف في عمليات توجيههم تعليميا او مهنيا.

جـ. خدمات ارشادية للمتفوقين

حيث ينصب الاهتمام هنا على المتفوقين او الموهوبين وتعد البرامج الخاصة التي تتناسب ونواحي تفوقهم، وذلك من أجل استغلال طاقاتهم الى أقصى حدودها، وللمساهمة في صقل الموهبة بدلا من اهمالها.

د. خدمات إرشادية لضعاف العقول والتأخر الدراسي

حيث يتم تشخيص حالات الضعف وإرشاد الوالدين لأسلوب التعامل مع مثل هذه الحالات، بجانب تشخيص وتقييم التحصيل الأكاديمي والتعرف على الحالة نفسيا واجتماعيا، كما يهتم هذا المجال بالتعرف على حالات التأخر الدراسي وتمييزها عن حالة الضعف العقلي، وذلك بغرض العمل على تحسين الظروف التي قد تكون مسؤولة عن مثل هذه الحالات من التأخر الدراسي، كما يهتم هذا المجال برعاية المتأخرين دراسيا بإلحاقهم بصفوف خاصة او صفوف للتقوية.

ارشاد الشباب

حيث ان مرحلة الشباب مرحلة انتقالية بين الطفولة والرجولة أو الرشد، وتتميز بخصائص نفسية وانفعالية خاصة قد تسودها بعض المعاناة، او الاحباطات او الضغوط الاجتماعية نظرا لما قد يتعرض له الشباب من مشكلات في الاسرة او المدرسة او المجتمع وهي مرحلة النضج الجنسي،وهي مرحلة الاختيار المهني. لذلك كانت من أخطر المراحل التي يمر بها الانسان والتي هو فيها بحاجة ماسة الى خدمات الارشاد المختلفة. وعليه فأن عملية ارشاد الشباب عملية تساعد على توجيه النمو النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم اليومية وتتركز خدمات ارشاد الشباب في الجوانب التالية: (رعاية النمو، توفير الرعاية والعناية الصحية للشباب، ورعاية النمو الاكاديمي للشباب ومساعدتهم في رسم خططهم التربوية، ورعاية النمو المهني وتقديم المعلومات المناسبة عن المهنية ومجالات التدريب المختلفة..الخ).

الارشاد الديني القيمي

ويهتم بتزويد الأفراد بالمعلومات اللازمة لضبط سلوكهم في اطار القيم الدينية والأخلاقية، وللإجابة عن استفساراتهم أو ما قد يعانون منه من مشكلات عندما تتعارض القيم الدينية والأخلاقية مع ألوان السلوك الممارس في بيئاتهم ومجتمعاتهم، باعتبار ان الشباب في هذه المرحلة تتنازعه الوان مختلفة من الصراع الفكري المرتبط بالجوانب الاقتصادية أو الاجتماعية او السياسية ويحتاج الى الاجابة عن كثير من الاسئلة التي تشغل باله وفكره عن هذا التعارض بين ما يدعو اليه دينهم وبين الممارسات اليومية التي يشاهدونها من حولهم.

وخلاصة ذلك أن مجلات الارشاد والتوجيه متنوعة ومتعددة، بل أن خدمات الارشاد أصبحت الحاجة ماسة اليها سواء في مدارسنا او جامعاتنا، او في الصناعة او في الأسرة، او على كل مستوى من مستويات حياتنا. إلا أن هذه الخدمات الارشادية لا يمكن أن يكتب لها النجاح ما لم تأخذ بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها الفرد

من أخلاقيات مرشد الصف في الأقسام العلمية والإنسانية في التعليم الجامعي

أخلاقيات العاملين في مهنة الإرشاد التربوي في الجامعة

مهنة الارشاد كأية مهنة في المجتمع تخضع لقوانين وأنظمة تحكم العلاقة بين المرشد (التربوي) والمسترشد (الطالب) إذ لا بد من وجود دستور اخلاقي يحكم سلوك العاملين في هذه المهنة والالتزام به عند ممارسة العمل الإرشادي ولقد نشرت جمعية علم النفس الأمريكية عام 1959 ورابطة المرشدين النفسيين الأمريكية عام 1991، ما يمكن أن يطلق عليه الدليل الأخلاقي للمرشدين والمعالجين النفسيين يهدف تحقيق ما يلي:

1) تحديد ما يجب على المرشد القيام به من ممارسات في عملية الإرشاد بصفة عامة.

2) تحديد مسؤوليات المرشد تجاه المسترشد.

3) تحديد حقوق المرشد وحدوده في العملية الإرشادية.

4) تحديد الإطار الاجتماعي وحقوق المجتمع على كل من المرشد والمسترشد.

المبادئ الأخلاقية التي ينبغي على المرشد اتباعها في عمله

تشمل ما يلي:

1) العمل والخبرة: إن خدمات الإرشاد التربوي خدمات متخصصة لا يستطيع أي فرد من غير متخصص في مجال علم النفس والإرشاد القيام بها، وحتى تؤتي العملية الإرشادية ثمارها ويتحقق الغرض المرجو منها يجب أن يقوم بها شخص على مستوى علمي متميز بخلفية شاملة في المجالات التربوية والتعليمية ويفضل من اشتغل في مهنة التدريس كخبرة سابقة لعمله، وأن يكون قد تلقى تدريباً متخصصا على ممارسة كافة مجالات العمل الإرشادي في المدرسة.

2) التكليف: ويقصد بالتكليف حصول المرشد التدريسي على تكليف من القسم العلمي الذي يعمل به لان يكون مرشدا لهذا أو ذلك الصف وعلى وفق مؤهلات يتمتع بها من الخبرة والعمل والشهادة، ويمكن الإشارة الى هذه الصفات بما يلي:

أ. أن يكون قد أمضى عامين فأكثر في مجال التدريس في التعليم الجامعي او سابق عليه.

ب. أن يكون حاصلا على شهادة عليا في الإرشاد.

ج. تلقى تدريبا علميا على يد مشرفين متخصصين في مجال الإرشاد.

د. درس مقررات متنوعة كمدخل الى الإعداد تشمل مقررات في التربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية، او دراسة مقررات تربوية تعطي في مناهج الدراسات العليا.

3) القسم Oath: لمزاولة مسؤوليته في قسمه، يقسم المرشد أمام المسؤولين عنه في القسم العلمي ومن أهم بنود هذا القسم مراعاة الله في عمله، ومراعاة اخلاقيات المهنية.

4) سرية المعلومات: من شروط إقامة العلاقة الإرشادية بين المرشد (التدريسي) والمسترشد (الطالب) يحتفظ المرشد باسرار المسترشد، حيث لا يجوز التحدث عنها لاي كان سواء أكانوا معلميه او ذويه او اصدقائه: لان البوح بأسرار المسترشد يعمل على هدم جسور الثقة بينه وبين المرشد، الأمر الذي يجعله يعزف عن طلب المساعدة الإرشادية ويتضمن مفهوم السرية المحافظة على سرية المعلومات التي يسجلها المرشد في سجلاته بحيث لا تقع تحت أيدي العابثين والمتطفلين.وأنه لا يجوز للمرشد الإفصاح عن هذه المعلومات إلا للقسم العلمي.

العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد

لا بد أن تكون العلاقة بين المرشد والمسترشد علاقة مهنية ضمن إطار محدد من المعايير الاجتماعية والدينية والأخلاقية والقانونية المعرفية، وينبغي إلا تتطور العلاقة الى أي نوع اخر من المعلومات العاطفية أو الجنسية، كما لا يجوز بناء علاقة مهنية مع من له بهم علاقات أخرى ومن شروط العلقة المهنية ما يلي:

1) **التقبل غير المشروط** Un conditioned Positive regard: أن التقبل هو الشروط الرئيس لتقديم خدمة إرشادية للمسترشد إذ كيف يستطيع المسترشد أن يقدم مثل

الخدمة لإنسان لا يتقبله؟ إن التقبل هو الشرط الأساسي لإحداث تغيير في سلوك المسترشد إذ يجب على المرشد أن يحترم المسترشد بغض النظر عن مشكلاته وأن يحترمه، لأنه إنسان له كرامة وله حق في طلب المساعدة وأن يفسح المرشد للمسترشد الحرية في التعبير المطلق عن جميع مشاعره وانفعالاته كالإحساس بالحزن والغضب والضحك والبكاء وبعبارة روجرز Rogers فأنه يجب على المرشد ان يذهب حيثما يريد المسترشد أن يأخذه إليه. ويرى روجرز أيضا ان العلاقة الارشادية يجب أن تتسم بالإنسانية والدفئ والتقبل والابتسام والتفاؤل.

ان العلاقة المهنية علاقة متبادلة ومتفاعلة تنشأ بين المرشد والمسترشد بغض النظر عن الفارق العمري او الثقافي او الجنسي، ويجب ان يسودها التفاعل والاتصال اللفظي او الحركي، ويجب على المرشد فحص تقدم او تدهور هذه العلاقة والبحث عن الأساليب التي قد تقف خلف تدهورها.

2) **الإحالة** Reference: عندما يشعر المرشد التربوي أنه غير قادر على التعاطي مع حالة الطالب بسبب نقص تدريبه او خبرته، فإن اخلاقيات العمل الإرشادي تفرض عليه أن يحيل المسترشد الى خبير آخر ويستحسن ان يكون من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية او مراكز الرعاية النفسية والتربوية في الجامعة.

3) **كرامة المهن**: الإرشاد النفسي مهنة ولا بد من المحافظة على كرامتها من قبل ممارسيها لذلك يجب على العاملين فيها أن يكونوا النموذج الأخلاقي لها، بحيث يكونوا من ذوي السمعة الطيبة غير المبتذلين او الذين يعرضون خدماتهم بكل فوضوي وغير مسؤول ومبتذل وأن يقدم المرشد خدماته الإرشادية لمستحقيها بغض النظر عن لونهم وجنسهم وعرقهم ودينهم وإلا يتجاوز حدوده العلمية وإمكانية وقدراته وأن يضع مصلحته كمرشد بعد مصلحة المسترشد المجتمع الذي يعيش فيه.

4) **الاستشارة المتبادلة**: يجب على المرشد أن يستشير المختصين في مجال الإرشاد لأخذ وجهات نظرهم في قضايا تتعلق بقضايا تتعلق المسترشد خاصة اذا كانت هذه القضايا غريبة او جدية، وقد يلجأ المرشد الى اخذ مشورة طبيب الاسرة او طبيب الاعصاب او الباطني.

5) **احترام اختصاص الزملاء:** يجب على المرشد أن يحترم اختصاص زملائه في مجال الإرشاد النفسي واحترام عملهم وتقديرهم وعدم التشهير بهم او الاساءة لسمعتهم.

6) **الا يفرض المرشد قيمة على الآخرين:** يجب على المرشد التربوي ألا يفرض قيمة الخاصة به والتي يؤمن بها على الآخرين وألا يقيم المسترشد بأنه محترم أو غر محترم من خلال قيمه الخاصة به وأن عليه ان يتذكر بان قيمه هي قيم شخصية خاصة به.

7) **ألا يصدر أحكاما قيمية على المسترشد:** لا يجوز للمرشد أن يعنون Label المسترشد ويصدر عليه احكاما قيمية كراسب وساقط وغبي...الخ لأن مثل هذه الاحكام تدمر جسور الثقة والألفة بينه وبين المسترشد وتسد الطريق أمام التقدم المنشود.

8) **الاصالة Genuine**: يجل أن يكون المرشد التربوي أصيلا في تعامله مع المسترشدين، ومخلصا في تقديم المساعدة لهم، وليس مجرد انسان متفرج على مشاكلهم وغير مكترث لما يحصل لهم وألا يكون مجرد لاعب دور فقط فليس من أخلاقيات المرشد أن يكتب الواجب المدرسي عن الطالب لكي يجنبه العقاب حيث ان مثل هذه الممارسة هي ممارسة غير اخلاقية.

9) **الحيادية Neutral**: المرشد التربوي إنسان حيادي لا يقوم بالتحيز للطالب على حساب التدريسي في الجامعة او التدريسي على حساب الطالب فهو حيادي في عواطفه وانفعالاته وأفكاره.

الخصائص النفسية للمرشد

توصلت البحوث والدراسات، حول خصائص المرشد، الى مجموعة من الخصائص النفسية التي تميز المرشد الناجح عن غيره ومن هذه الخصائص:

1. الثقة بالآخرين وقدراتهم على حل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم بغض النظر عن جنسهم او لونهم او دينهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وإتاحة الفرصة أمامهم كي يطوروا امكاناتهم الى اقصى حد ممكن.

2. الاهتمام بالآخرين والرغبة في تقديم المساعدة لهم.

3. التقدير الايجابي والتقبل غير المشروط للمرشد بصرف النظر عن سلوكه أي أن يقبل المرشد المسترشد بحسناته وسيئاته وتصرفاته الإيجابية والسلبية. وهذا الإحساس يشبه أحساس الأب تجاه طفله بحبه لذاته دون اعتبار آخر.
4. التحلي بالصبر والهدوء والروح المرحة.
5. الشعور بالأمن والطمأنينة ويبدو هذا الشعور من خلال ثقة المرشد بنفسه واحترامه لها والتحرير من القلق فالقلق يؤثر سلبا على فاعليه المرشد.
6. القدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين فالمرشد الناجح يفهم نفسه وقدراته ويعرف نقاط القوة والضعف في شخصيته وتكون اتجاهاته نحو ذاته ونحو المسترشد ايجابية.
7. الرغبة في الانفتاح أمام المسترشد: يقصد بذلك أن يفصح المرشد عن مشاعره وخبراته وتجاربه بصراحة أمام المسترشد، لأن مثل هذه المزايا في المسترشد تشجع المسترشد على الحديث عن نفسه بصراحة وتزيد من شعوره بالمودة وتكسبه ثقته بالمسترشد.
8. الفهم الوجداني: ويقصد بذلك قدرة المرشد على الشعور بالمشاعر نفسها التي يشعر بها المسترشد، وعلى إدراك العالم من وجهة نظر المسترشد وفهم الإطار المرجعي الداخلي له بحيث يرى المسترشد نفسه من خلال المرشد.
9. الثبات والاتزان الانفعالي في مواجهة المواقف الطارئة.
10. ضبط الذات وقدرة عالية على التكيف وحل المشكلات.
11. المرشد الناجح يتقبل ذاته ويتقبل الآخرين.
12. المرونة واللطف والحزم.
13. الكياسة والمرح.
14. انفتاح العقل والقدرة على المبادرة.
15. ودود ومحبوب.

16. يعرف قدراته ولديه هوية ناجحة عن نفسية ويحترم نفسه والآخرين.
17. الصدق والأمانة.
18. يعترف بنواحي القصور في عمله ويتقبلها ويحاول تجاوزها.
19. لا يفرض قيمة الخاصة على المسترشدين.
20. يقبل النتائج البطيئة عند مسترشديه.
21. مثقف وواسع الاطلاع ولديه افكار منتجة.

الخصائص الاجتماعية للمرشد

من الخصائص الاجتماعية المرتبطة بفعالية المرشد ما يلي:

1. القدرة على إقامة علاقات اجتماعية انسانية جديدة مع الآخرين فالمرشد يملك هذه الميزة يستطيع اقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة.
2. حب الاختلاط بالناس والشعور بالمسؤولية نحوهم، والاهتمام بمساعدتهم في حل مشكلاتهم.
3. القدرة على القيادة وتوجيه الآخرين والتعاون معهم.
4. الفهم العميق للقيم والمعايير الاجتماعية، التي تتحكم بالسلوك والعلاقات والمواقف، فالحلول المتقرحة لمساعدة المسترشد يجب ان تتناسب مع قيم الطلبة والمعايير الاجتماعية التي يؤمن بها.
5. القدرة على تكوين الصداقات بسهولة وعلى فهم الآخرين والانسجام بعهم.
6. التعامل مع الآخرين بلطف مما يساعد على جعل المرشد اكثر شعبية وألفة.
7. الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه من خلال الانتماء اليه.
8. حبه للعمل الخيري والتطوعي لمساعدة الاخرين.
9. الجاذبية الاجتماعية والقدرة على الاقناع.
10. القدرة على الاتصال مع الناس وحل مشكلاتهم.

11. يحترم قيم الطلبة.
12. ديمقراطي.
13. يهتم بمظهره العام اللائق والمناسب.

الخصائص المهنية للمرشد

يتميز المرشد الناجح بمجموعة من الخصائص المهنية منها:

1. الإخلاص في العمل وإنجازه على أكمل وجه دون قصور أو اهمال. وعليه ألا يتخطى حدود مهنته فلا يهمل المسترشد ولا يغالي في الاهتمام به ورعايته، ويتخطى بذلك حدوده في مساعدته، مثال ذلك المرشد الذي يقوم بحل الواجبات المدرسية نيابة عن المسترشد بحجة مساعدته وحمايته من العقاب مثل هذا التطرف في الرعاية يعلم المسترشد الاتكالية وعدم الاعتماد على النفس.
2. العدل في التعامل مع المسترشدين والتجاوز على أخطائهم وعدم التفرقة في معاملاتهم لأي سبب كان.
3. الالتزام بأخلاقيات المهنة وأخلاقيات المجتمع وقيمه، فالدستور الأخلاقي للمهنة يحدد حقوق وواجبات ومسؤوليات كل من المرشد والمسترشد، والمجتمع ويحافظ عليها في إطار يضمن حماية حقوق الجميع.
4. الموضوعية والحياد في الإرشاد أي أن يمارس المرشد مهنته بحياد تام بعيدا عن التحيز وألا يلجأ الى فرض آرائه على الآخرين كما تعني الموضوعية أن ينظر المرشد الى مشكلة المسترشد كما هي دون تحريف.
5. المحافظة على أسرار المسترشد وعدم البوح بها. فالسرية واجب على المرشد وحق للمسترشد، والمرشد مسؤول عن المحافظة اسرار المسترشد، وليس له حق في تسجيلها إلا بعد موافقة المسترشد.
6. لا يقاتل ولا يستسلم بمعنى أنه لطيف وحازم في التعامل مع قضايا الطلبة.
7. يفصل ين الفعل والفاعل، بمعنى أنه لا يعنون الطالب بعمله خاصة اذا كان عمله سيئا.

إن هذه الخصائص بمجموعها النفسية والاجتماعية والمهنية هي من أهم العناصر في العملية الإرشادية لأن شخصية المرشد تأتي في الأهمية قبل مؤهلاته وتدريبه والأساليب التي يستخدمها في الإرشاد ومن هنا نلاحظ أن المرشد الذي لا يتمتع بهذه الصفات لا يصلح لأن يكون مرشدا لأن فرصة نجاحه تكون ضعيفة.

مهام وواجبات المرشد النفسي التربوي

تبرز أهمية الإرشاد التربوي في الجامعة من خلال المهام والواجبات المناطة بالمرشد التربوي ومن خلال قيامه بدوره بتقديم الخدمات الإرشادية المساندة للعملية التربوية في المجالات التالية:

1) في مجال التوجيه: يقوم المرشد بتقديم خدمة التوجيه الجمعي (حصص الإرشاد) حيث يلتقي مع الطلبة في صفوفهم، وحسب برنامج معد ومخطط، ليناقش معهم في جو من الحوار والتفاعل مشاكل وقضايا حياتيه تهمهم، ولا يتناولها المنهاج المدرسي حيث يحضّر لهذه الموضوعات مسبقا وبناء على حاجات الطلبة، ويطلع رئيس القسم على هذه المواضيع.

2) في مجال الارشاد: العمل في الإرشاد الفردي والارشاد الجمعي لمساعدة الطلبة على التعامل مع الصعوبات التي تعترضهم كأفراد في المجتمع، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم في التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها. من خلال استخدام أساليب إرشادية علمية في التعامل مع الطلبة.

3) في مجال التعليم: تزويد رئاسة القسم ومجلسه من خلال اللقاءات الفردية والجماعية بحاجات الطلبة وبالمشكلات والصعوبات التي يمرون بها. وإشراكهم بوضع الخطط والبرامج التربوية والأنشطة المتنوعة التي تلبي حاجاتهم ورغباتهم.

4) في مجال التنسيق والتخطيط: ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

- يضع المرشد خطة لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية ويعمل على تنفيذها بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية.

- العمل بالتعاون مع رئيس القسم للتخطيط لاجتماعات مجلس القسم وذلك لتبادل وجهات النظر حول قضايا تربوية عامة تخص الطلبة.
- ينسق المرشد مع رئاسة القسم لعقد ندوات يديرها اختصاصيون وقد يكونون من اقسام العلوم التربوية والنفسية لتعالج مشكلات أو مواضيع ذات اهمية بارزة بالنسبة للطلبة.

5) في مجال التقييم: يقوم المرشد بعملية تقييم للطلبة من خلال جمع وتنسيق وتفسير المعلومات المتعلقة بالطالب والتي توضع في ملفه مع المحافظة على سرية هذه المعلومات واستخدامها لأغراض تحديد حاجات الطالب ولأغراض الإرشاد.

6) في مجال الاستشارة: يقوم المرشد التربوي بدور المستشار للإدارة والهيئة التدريسية في الأمور والقضايا التربوية وفي الإرشاد والتوجيه التي تتعلق بالطلبة وأنماط سلوكهم في المؤسسة الجامعية.

7) في مجال الخدمات الاقتصادية: يقوم المرشد بجمع المعلومات عن الطلبة لأغراض دراسة الجانب الاقتصادي بكافة جوانبه، ثم يقوم بإعداد قائمة بأسماء الطلبة الذين يحتاجون الى مساعدة اقتصادية في فئات ويناقش هذه القائمة مع رئيس القسم وبعض التدريسيين للتأكد من المعلومات ثم يبحث معهم مصادر وطرق تقديم المساعدة والعون.

8) في مجال البحوث الدراسات: ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

- يهتم المرشد عادة في الجامعة بإجراء الأبحاث تتعلق بحل مشكلة معينة او تحسين الممارسات العلمية والإنسانية لدى الطلبة.
- يضع المرشد خطة أو برنامج يبين فيه الجانب او القضايا التي يرى أنها بحاجة الى دراسة أو بحث وذلك في بداية العام الدراسي، وبعد جمع المعلومات حول الطلبة، ويناقش هذه الخطة مع الإدارة والهيئة التدريسية مركزا فيها على أهمية تعاونهم في أجراء هذه الدراسات وفي تفسير النتائج التي تسفر عنها، بالإضافة الى أهمية الأخذ بأرائهم ومقترحاتهم حول قضايا يمكن إضافتها.

- اذا كانت نتائج البحث تتعلق بأحد التدريسين من حيث نتائج طلبته، او اسلوب تدريسه، يمكن دراسة هذه النتائج مع الإدارة أولاً مع المدرس المعني، كما ينبغي أن لا تنشر نتائج أي دراسة او بحث في المدرسة بدون موافقة الإدارة والمعلمين على ذلك.
- يوظف المرشد نتائج الدراسة او البحث في وضع خططه الإرشادية العلاجية والوقائية مع الطلبة بشكل فردي او جماعي.

9) في مجال النشاطات الجامعية: ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

- يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء لجان الأنشطة المختلفة بتوظيف الأنشطة الجامعية كأساليب وقائية وعلاجية للحالات الفردية التي يتعامل معها، وهذا ما يبرز الدور الهام الذي تلعبه النشاطات الجامعية في العملية التربوية.
- من خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع الطلبة يعمل المرشد على ابراز أهمية النشاطات الجامعية للطلبة، ووظيفتها في تنمية ميولهم وقدراتهم وأثرها في تكوين توجهات مهنية لديهم مما يمهد لعملية اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل.

10) في مجال الخدمات الصحية: ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

- يقوم المرشد من خلال الملاحظة وسجل الطالب بالتعرف على الطلبة الذين يعانون من مشكلات جسمية وصحية (كضعف السمع، ضعف البصر، أمراض القلب، إعاقات حركة...الخ) ويقوم بالتنسيق مع اعضاء الهيئة التدريسية بمراعاة جوانب القصور وذلك بتوزيع أماكن الجلوس في غرفة الصف وفي تقبل الطلب وفي ممارسة الأنشطة الجامعية وفي مساعدة الطالب على التكيف مع وضعه الصحي.
- يمكن ان يعمل المرشد من خلال تخطيطه لبرنامج الإرشاد الوقائي في الجامعة وبالتعاون مع الأساتذة، على وضع برنامج وقائي يتعلق بالنوعية الصحية للعادات الصحية والإمراض المعدية السارية مستخدما النشرات، الندوات المحاضرات لأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية والطلبة.

11) في مجال الغياب والتأخر المدرسي المتكرر ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

أ. يقوم المرشد بالإطلاع بشكل دوري على سجل الغياب والتأخر المدرسي، يحصر أسماء الطلبة الذين يتكرر غيابهم أو تأخرهم عن الدوام الرسمي.

ب. يعمل المرشد من خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع الطلبة ومن خلال التنسيق مع الإدارة والأساتذة على الوقوف على أسباب تكرار التأخر والغياب وإيجاد الحلول الملائمة لها سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

12) في مجال خدمات التوجيه المهني: يعمل المرشد مع الطلبة في المجال بحسب المرحلة العمرية بهدف زيادة وعي الطلبة المهني.

13) في مجال المحافظة على النظام: يقدم المرشد الاستشارة لأعضاء الهيئة الادارية والتدريسية في القسم حول اساليب ضبط السلوك المناسب، وبنفس الوقت يعمل بشكل مباشر مع الطلبة ذوي السلوك غير المناسب بهدف تعديل سلوكهم.

14) في مجال العلاقات العامة والتوعية الارشادية: يقوم بتوضيح اهمية التوجيه والإرشاد لجميع من يحتاجون خدماته من طلبة وإداريين ومعلمين وآباء وأفراد المجتمع المحلي.

15) في مجال الاحالة: يعتبر المرشد التربوي هو الشخص الوحيد والمسؤول الاول مسؤولية تامة وبالتعاون مع رئاسة القسم والعمادة، عن تحويل الحالات التي لا يتمكن من التعامل معها، الى جهات مختصة اخرى من اجل مساعدة الطالب وذلك من خلال التعاون مع اعضاء الهيئة التدريسية في القسم.

معلومات هامة يحتاجها التدريسيون في التعلم الجامعي عن فلسفة الارشاد التربوي وطبيعة مشكلاته

اجريت دراسات متعددة تناولت الارشاد التربوي والتوجيه الفكري في التعليم الجامعي وقد اتفقت هذه الدراسات والبحوث على الحقائق المشتركة التالية نقدمها كثقافة تربوية ونفسية يحتاجها العاملون في الجامعة منها:

- ان الحاجة للإرشاد لدى الطالب الجامعي تعتبر من ضمن حاجاته الاساسية. فان هذه النتيجة تضع الخدمات الارشادية المقدمة من طرف تلك المؤسسات امام موقف لا تحسد عليه.
- ان نجعل الطالب الجامعي يدرك مفهوم التوجيه والإرشاد، باعتبارهما عملية بناءة تهدف الى مساعدته، لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وإمكانياته ويحل ما يواجهه من مشكلات في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل الى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق الشخصي والتربوي والمهني والأسرى والزوجي، وبالتالي يكون التوجيه والإرشاد عملية تعلم مستمر تسير مع الطالب وهو ينمو في دراسته الجامعية؟
- ان يملك الطالب الجامعي الجرأة كي يبحث عمن يستعين به في مواجهة ما يعترضه من مشكلات لأن الجرأة تأتي من الاعتراف الذاتي بالحاجة للمساعدة بكل ما يحمله هذا الاعتراف من احساس لدى البعض بالعجز والقصور بحيث لا يستطيع كل فرد مواجهته بشجاعة. فقد درج الكثيرون على تعمد اخفاء قصورهم خوفا من النظرة الدونية من طرف الاخرين.
- ان العملية الارشادية على مستوى الجامعة بحاجة الى مراجعة لدراسة الاطراف المشاركة فيها: المرشد والمسترشد، كذلك مراجعة ادوات العملية الارشادية ومحتوياتها.
- احتل الجانب القيمي مكانه مهمة لدى الطلبة وهذا مؤشر دال على:

– مدى اهمية الجانب القيمي في حياة الطالب الجامعي، باعتبار ان القيم هي المحركات الاساسية لسلوكه في كثير من جوانب حياته.

– المعاناة التي يعيشها الطالب الجامعي وهو يصارع من اجل تثبيت سلم من القيم يقود خطاه ويوجهه نحو ما فيه الخير له ولمجتمعه.

– ان الطالب الجامعي يعيش قضايا مجتمعة وقضايا عصره، ويتمثلها في هذا الجانب من جوانب حياته وشخصيته. فهذا القلق الدائم الذي يعيشه المجتمع

نتيجة للأخطار المحدقة به من كل جانب، لدرجة اصبحت معها قضية وجوده الاجتماعي والحضاري موضوعا للمناقشة، وتثار حولها الشكوك. والبحث الدائب عن الذات وسط هذا الضياع الذي نعيشه، والتعلق بأهداب الماضي هروبا من الحاضر، وضرورة ابتكار حلول جديدة لمشاكلنا، مع ضرورة اللحاق بركب الحضارة العالمية وألا نبقى نعيش على فتات معارف الاخرين بعد ان كنا خير امة اخرجت للناس. كل هذا وغيرها لا بد وان يحدث رجه عنيفة في الجانب القيمي لدى الطالب الجامعي باعتباره الاقدر على الرؤيا والأكثر ديناميكية، والأعلى طموحا.

ان هناك مشكلات تتصل بالأخلاق والدين باعتبارها احد المجالات الحيوية للإنسان، وقد اثرنا الى اهمية ذلك في فصل سابق عندما تحدثنا عن اهمية الاخلاق والالتزام الديني.

- اما فيما يتعلق بالمجال الدراسي فقد تبين:

– ان مشكلات المجال الدراسي هي ايضا من اكثر المشكلات انتشارا وتأثيراً على الطالب الجامعي.

– ان طالب الجامعة بحاجة اكيدة الى من يقدم له يد العون ويرشده فيما يتصل بهذا النوع من المشكلات في الوقت الذي اتضح لدى هذا الطالب.

– ان محتوى العملية الارشادية في الجامعة او عضو هيئة التدريس لا يمكن ان يساهم في حل المشكلات الدراسية؟ هل ان نظام المقررات قد اوجد الكثير من المشكلات الدراسية بما لا يستطيع الطالب تحمله في الوقت ان نظام القبول في الجامعة المبني اساسا على معدل الطالب في امتحان الدراسة الاعدادية لا يشبع ميول الطالب؟ ولا يشبع نهمه، او يكون لديه ما كان ينتظره من رؤى جديدة ومناهج جديدة للتعامل مع مشاكل الحياة؟

– اما في المجال النفسي: إن قلق الطالب الجامعي الناتج عن خوفه من الفشل، وعدم الحصول على التقدير الممتاز الذي يطمح إليه، له ما يبرره في اطار نظام الامتحانات.

ومما يزيد من قلق الطالب نظام الامتحانات نفسه، خاصة الامتحانات المفاجئة التي غاليا مالا يكون مستعدا لها. وبالتالي يتوقع ان تؤثر نتائجها على التقدير النهائي للطالب. وإذا كان هو التصور من وجهه نظر الطالب، إلا اننا نعتقد ان تعويد الطالب الجامعي على الاستعداد المستمر، وتعويده على نظام المراقبة المستمرة التي تعتمد اساسا على كثرة الاختبارات الصغيرة سواء من حيث الوقت او من حيث المحتوى. يجعله في حالة يقظة دائمة، وتطلع افضل للاستيعاب. وتنقذه من رهبة الامتحانات الرئيسية المعلن عنها. كما ان الاهتمام بالبحث وقدره الطالب الجامعي على العرض والمناقشة وجعلهما من ضمن العناصر التي يقيم من خلالها الطالب الجامعي سيساهم بلا شك في التكوين العلمي والمنهجي للطالب ويخلصه من رهبة الامتحانات الكلاسيكية.

اما ما يعانيه الطالب من نسيان او سرحان او عدم القدر على تنظيم الوقت فهو بحاجة الى من يرشده كيف يتخلص من الظواهر السلبية، وكيف يتعلم طرق الدراسة السليمة والمنتجة. وما شك في ان اعضاء هيئة التدريس سواء من خلال العملية التدريسية، او من خلال الارشاد التربوي يستطيعون ان يساهموا في مساعدة الطالب في هذا المجال. كما يمكن لوحدة الارشاد النفسي في الكلية او الجامعة ان تساهم هي الاخرى في مد يد العون للطالب الذي ينسى باستمرار او يعاني السرحان. ذلك ان هاتين الظاهرتين ربما تكونان عرضين لبعض الاضطرابات النفسية او لمشاكل الشخصية فانشغال الطالب باهتمامات اخرى يبعده عن الدراسة، وعدم اقتناعه بما يقدم له خلال العملية التدريسية وعدم انسجامه مع مدرس المادة او وقتها، وعدم رغبته في المادة نفسها لأنها مفروضة عليه ولم يجد البديل لها... الى غير ذلك يمكن ان يؤدى الى ظاهرتي السرحان والنسيان واضطراب الطالب في الدراسة.

ان خوف الطالب وقلقه من الامتحانات والتأخر الدراسي، والخوف من الفشل هي مشكلات مشتركة بين كثير من الدراسات وفي الغالب يعبر هذا التشابه في مشكلات الطلبة عن الثبات النسبي لطرق التدريس والتقويم والمناهج المتبعة مع الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

الجانب الانفعالي:

من المشكلات الانفعالية هي وكما يعبر عنها الطلبة والتي تشكل مصدراً للقلق عنده، هي كما يلي:

- ان المصدر الاول للقلق هنا، يعبر عن مدى تأثر الطالب الجامعي بآراء الاخرين وتقييمهم له، خاصة اذا كانت تلك الاراء وذلك التقييم سلبيا. فاعتزاز الطالب الجامعي بذاته وهو على اعتاب مرحلة الرشد يجعله يرفض بشدة اية اهانة توجه اليه، يرى فيها انتقاصا من قدره.
- اما المصدر الثاني فيكشف لنا عن تطلعات الطلبة الجامعيين الى بناء حياة اسرية تقوم على التكافؤ والتفاهم بين الزوجين. تلك التطلعات التي تصطدم ببعض العادات والتقاليد والأعراف والاجتماعية مثل الزواج القرابي او الداخلي فابن العم لابد وان يتزوج ابنه عمه سواء اكانا مناسبين لبعضهما ام لا، والمذهب الديني والطبقة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي... الخ. وهذا يطرح علينا ضرورة التفكير في توفير الارشاد الاسري المناسب للطالب الجامعي.
- اما المصدر الثالث فهو يعبر عن لحياة الديناميكية النشطة وتعدد الاختيارات المطروحة على الطالب الجامعي سواء على صعيد حياته الجامعية او الشخصية وارتفاع مستويات الطموح. ووجود فرص المنافسة سواء على الصعيد الدراسي او على صعيد العمل، تنوع وتعقد مشاكل الحياة الشخصية والاجتماعية والسياسية...الخ ولما كان الطالب الجامعي هو المهيأ اكثر من غيره لتحسس كل هذه المعطيات فلا غرابه ان تتزاحم الافكار في راس وتمنعه من النوم وتجعله يعاني القلق.

وتقودنا هذه المشكلات الى تأكيد عمليات الارشاد والتي من شانها ان تخفف من حدة تلك المشكلات التي قد يضخمها خيال الطالب الجامعي في محاولاً لإثباته ذاته وتأكيد هويته وشخصية.

الجانب القيمي:

المشكلات في هذا الجانب: – تكشف بدورها عن مصادر أخرى للقلق الذي يعيشه الطالب الجامعي، هذه المصادر هي:

- هموم ومشاكل الوطن التي هي غنية عن التعريف والتي هي الزاد اليومي للمواطن العراقي، وما يهدد هذا الوطن من أخطار تكاد تعصف بوجوده.
- هموم ومشاكل العالم وما يتهدده من أخطار من جراء التنافس الحاد بين الدول وما يلحق بالدول النامية او دول العالم الثالث من حيف جراء تحكم الدول المصنعة في خيرات ومستقبل تلك الدول. يضاف الى ذلك انهيار المواثيق والأحكام والقوانين الدولية وسيادة البراجماتية العلاقات الدولية مما جعل السلام والعالمي ومستقبل البشرية كلها خطر داهم.
- بعض الاعمال المخالفة لأخلاقيات ديننا الاسلامي الحنيف مثل الواسطة التهافت على جمع الثورة بشتى الطرق، الأعمال المخلة بالآداب العامة...الخ، من جهة ثالثة فان هذه المشكلات تكشف الى أي حد يعيش الطالب الجامعي مشاكل العصر، وان اهتماماته لا تنحصر في الدراسة فحسب وهذا مؤشر ايجابي دال على حيوية وديناميكية الطالب الجامعي. وإذا كانت هذه المشكلات تكشف لنا عن مصادر أخرى للقلق والصراع يحسها ويعيشها طالب هذه المرحلة، فلا اقل من أن نسهم نحن بدورنا في تقديم الصورة الواضحة والصادقة عن حقيقة ما يجري حوله في مجتمعه المحلي او العالمي، وذلك من خلال الندوات و اللقاءات الاجتماعية الارشادية بحيث تساعده في تقليل حدة القلق من خلال تقديم المعلومات الوافية والصادقة التي تزيد من اطمئنانه لما يجري من حوله.

المجال الاجتماعي:

- البيت والأسرة: تكشف هذه المشكلات عن نمط العلاقة بين الطالب الجامعي ووالديه تلك العلاقة التي تتسم بنوع من الانغلاق بحيث تكون (قنوات الاتصال بين الوالدين والأبناء غير موصولة). مما يخلق الحواجز بالمشكلات. وإذا كان هذا

الطالب لا يجد من يفهمه او يقبله في الاسرة فانه سيضطر للبحث عمن يجد فيه عونا لحل مشاكله، وهنا يأتي دور الارشاد والتوجيه اللازمين لطلبة الجامعة وبشكل خاص الارشاد النفسي.

المجتمع:

- مشكلة التعصب الاجتماعي: لعل من اخطر الافات التي تهدد اي مجتمع انقسامه الى فئات اجتماعية عرقية ومذهبية، كل منها منغلق على نفسه، مستعد للذود عن حماه، والكفاح من اجل المحافظة على ذاتيته بكل ما يميزها من معطيات نفسية واجتماعية وعقائدية، فإذا كانت هذه الافة تشكل خطراً على المجتمعات كثيرة العدد، فهي أدهى وأمر على المجتمعات الصغيرة.

وقد حرصت القوى العالمية التي تلعب اليوم بمصائر الناس وتسعى على تفتيت مجتمعات العالم الثالث الى مجموعات وفئات عرقية متناحرة، ومذهبية متصارعة كي تلهيها بمشاكلها الداخلية، وتبعثر جهودها وطاقاتها حتى لا تتوجه نحو تلك القوى المستغلة للتخلص منها. ولاشك ان شعوبنا ابتلية بمثل هذا التفتيت وذاقت وما زالت تذوق الامرين من وبلاته، ولعل بلادنا العربية الإسلامية وما يجري فيها خير مثال على ما نقول. ويظهر ذلك من اشعال الفتن الطائفية والمذهبية والعرقية في منطقتنا.

- مشكلة الاختلاط: — ان تواجد الجنسين في مكان واحد سواء في القاعات الدراسية او في العمل، او في قاعات الاجتماعات او الكافتيريا، لذا لا غرابة ان يكون الاختلاط وخاصة في قاعات الدراسة يسبب بعض الارتباك لبعض الطلبة. وبالأخص للطلبة الجدد.

- مشكلة سلامة السلوك الاجتماعي: اذا كان السلوك الاجتماعي هو تعبير عن التفاعل الديناميكي بين امكانيات الفرد وإمكانيات الآخرين وهو وسيلة الاتصال التعامل بين الافراد في المجتمع الواحد، وإذا كان هذا السلوك مضبوطا بجملة من القواعد التي تعارف عليها المجتمع عبر تراثه الثقافي الطويل، اذا كانت

التغيرات الاجتماعية تحدث وتتسارع بشكل مثير بحيث تضع امام عيني الفرد في كثير من المواقف تلك القواعد الضابطة للسلوكيات الاجتماعية. فانه لا غرابة ان نجد الفرد يتساءل عما اذا كان ما يؤديه من سلوكيات اجتماعية سليما.

وقد يكون قلق الفرد بخصوص سلوكه الاجتماعي آت من مقارنة يجريها بين الواقع والمثال، بين السلوك الذي يمارسه اليوم والسلوك الذي يجب ان يمارسه، وفقا لما تأمر به الشريعة الاسلامية السمحاء، وما تعارف عليه المجتمع، فهل زيارتي لوالدي مرة في الشهر وربما في المناسبات الاجتماعية والدينية فقط هو سلوك اجتماعي سليم؟ وهل تحديد عدد العائلات الصديقة في اضيق نطاق ممكن سلوك اجتماعي سليم؟ وهل الوصول الى الهدف بأي طريقة سلوك اجتماعي سليم؟ وهل اغلاق باب بيتي في العمارة التي اسكن فيها سلوك اجتماعي سليم؟ هل المجادلة سلوك اجتماعي سليم؟...الخ من التساؤلات التي تطرح على المشرع التربوي سواء على صعيد المدرسة او الجامعة ضرورة الاهتمام بالتربية الاجتماعية الملائمة لروح العصر ومعطيات ثقافتنا العربية الاسلامية.

المجال الدراسي:

كانت المشكلات في المجال الدراسي كالتالي:

- اشكو عدم عدل بعض الاساتذة في توزيع الدرجات.
- بعض الاساتذة لا يستمع الى وجهات النظر المختلفة بصدر رحب.
- يضايقني نظام الانذارات المتبع في الجامعة.
- يضايقني التوزيع غير العادل للطلبة على الكليات والأقسام.
- يزعجني تأخري الدراسي في مادة او اكثر.

سواء بالغ الطالب في ابراز هذا النوع من المشكلات او كان يدافع عن ذاته وهو يحمل الاستاذ والنظام الدراسي الجامعي بكل عام ما قد يواجهه من اضطراب دراسي، فان هذه المحاور الثلاثة جديرة بالعناية من اطراف العملية التربوية في الجامعة كل في حدود اختصاصه حتى نتلافى بعض نقاط الضعف في العملية التدريسية بشكل

عام، لتحقيق ذلك يمكننا تحديد الخطوات المقترحة للتعامل مع الشباب الجامعي في مجالات الارشاد المختلفة على النحو التالي:

أولاً في مجالات الارشاد التربوي:

أ) في مجال الدراسة:

1) المساهمة في تعريف الطالب بحقيقة قدراته وإمكاناته (العقلية والنفسية)
2) اعادة تقييم اسلوب او سياسة القبول في الجامعة والاعتماد على محكات اخرى بجانب شهادة المرحلة الإعدادية.
3) اعداد برامج لرعاية ذوي المواهب الخاصة.
4) اعداد مطبوعات مختصرة توجه الطالب في جوانب عملية تعليمية مختلفة.
5) اجراء البحوث والدراسات المرتبطة بهذا المجال والاستفادة من نتائجها.

ب) في المجال المهني:

1) اعداد المصادر المتنوعة التي تسهم في التعريف بمجالات المهن.
2) اعداد المصادر المتنوعة في تحديد نوعية مواصفات الخريج اللازم لمختلف التخصصات.
3) الاعداد والإشراف على تنظيم الدورات التدريبية التي ان تسهم بها الجامعة لخدمة الخريجين والطلاب وزيادة كفاءتهم.
4) اعداد الكتيبات التي تعرف الطلاب بفرص التدريب المتاحة في المجالات المختلفة.
5) اجراء البحوث والدراسات المرتبطة بهذا المجال.

ج) في المجال القيمي:

1) عقد اللقاءات والندوات المختلفة التي تتناول القضايا والمشكلات المرتبطة بالقيم (سياسية – دينية – اقتصادية – اجتماعية). والتي من خلالها يمكن للطالب ان يناقش وان يبدي رأيه.

ثانياً في مجال الارشاد الوقائي:

أ) المجال الصحي: تزيود الشباب بالثقافة الصحية المناسبة والتي يتعرف من خلالها على اهم خصائص النمو في هذه المرحلة التي يتجاوزها الشباب، واهم الاضطرابات المرضية التي قد تظهر في هذه المرحلة وكيفية التعامل معها.

ب) المجال النفسي: تزويد الشباب بالمعلومات البيولوجية والنفسية الخاصة بالعمليات العقلية العليا والحالات الانفعالية التي يمر بها الشاب.

- تزويد الشباب بالخطوات الاجرائية التي من خلالها ينمي قدراته العقلية ويتعامل مع بعض الاضطرابات النفسية الخفيفة.
- تزويد الشباب بقيم ومعايير اجتماعية تساهم في تكوين اتجاهات ايجابية نحو قضايا اجتماعية واقتصادية معاصرة.

ج) المجال الاجتماعي:

- تزويد الشباب بالأفكار التي تنمي اتجاهات ايجابية نحو علاقات اجتماعية يسودها التسامح والوئام والتعاون في مقابل التعصب والعداوة والأنانية.
- تزويد الشباب بالأفكار البناءة من اجل بناء اسرى يتلاءم وروح العصر ومتطلباته.
- العمل على تكوين اتجاه موجب نحو مركز المرأة في المجتمع خاصة الادوار التي قد تحتلها مستقبلا.

د) المجال الدراسي:

- إتاحة الفرصة للشباب كي يتعرف على قدراته العقلية وحالته النفسية من خلال الاختبارات المعدة لهذا الغرض.
- تزويد الشباب بالمعلومات الوافية عن النظام التربوي والمعمول به في التعليم الجامعي المحلي والعالمي.

الوسائل التنفيذية للإرشاد الوقائي:

1) رسائل صحفية تنشر في المجالات الجامعية.
2) رسائل اذاعية قصيرة تبث عبر اذاعات محلية خاصة بكل كلية ابان فترات الراحة.
3) رسائل تلفزيونية تبث في دوائر مغلقة في استراحات الطلبة.
4) مطويات توزع على اوسع قطاع من الشباب الجامعي.
5) يمكن نشر الوسائل السابقة على صعيد المجتمع من خلال الصحف المحلية والإذاعة التلفزيونية.

المصادر

1) ابو رياش، حسين محمد، وآخرون: علم النفس التربوي للطالب الجامعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، عَمان، 2007.

2) ابو هلال احمد: أهداف التعليم العالي، المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب، حول مستقبل التربية في الوطن العربي، بغداد، 1993.

3) احمد، حامد خلف: اصلاح التعليم العالي في العراق، التعليم والتعلم وادارة التغيير، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة، 2011.

4) ادارة التعلم الصفي (الاسس والإجراءات)، طارق عبد الحميد البدري، الطبعة الأولى، دار الثقافة، 2005.

5) الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر، د.عبد العزيز عطا الله المعايطة، الطبعة الأولى، 2007.

6) الادارة المدرسية، الدكتور محمد حسين العجمي، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، 2000.

7) ادارة بيئة التعليم والتعلم (النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة)، د.احمد اسماعيل حجي، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1420 هـ، 2000 م.

8) ارحيم، سوسن: واقع التدريب الإداري في الأردن في القطاعين الخاص والعام، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، قسم إدارة الأعمال، الاردن.

9) الاسدي، سعد جاسم: الارشاد النفسي التربوي، خصائصه، مفهومه، ماهيته، الدار العلمية الدولية للنشر، عمان، 2007.

10) الاسدي، سعيد جاسم واخر: اعداد وتدريب الاستاذ الجامعي في العراق، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة البصرة، 2011.

11) الاسدي، سعيد جاسم: التعليم المستمر وخدمة المجتمع، العراق، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2011.

12) الاسدي، سعيد جاسم: الطريق الى الجودة الشاملة في التعليم الجامعي العالي، دار الفكر للنشر والتوزيع، بغداد، 2011.

13) الاسدي، سعيد جاسم: دراسات في اصلاح التعليم العالي الجامعي، مؤسسة وارث الانبياء، مطبعة الغدير، البصرة، 2008.

14) الاسدي، سعيد جاسم، واخر: اخلاقيات مهنة التدريس في التعليم الجامعي، مجلة (ص والقران ذي الذكر)، مؤسسة وارث الانبياء، البصرة، 2009.

15) الألوسي، حسام محمد الدين: بواكير الفلسفة قبل طاليس أو من الميثولوجيا الى الفلسفة عند اليونان، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1986، ص 158.

16) الألوسي، صائب أحمد: إبراهيم، التعليم الجامعي في دول الخليج العربية واقعة ومؤشراته المستقبلية وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجمعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية بدول الخليج 1985.

17) الأمين، أ.م.د. علاء عبد الزهرة: طرائق وأساليب حديثة في التدريس الجامعي، عن طريق موقع (attdc.kuiraq.com/lectures/teaching_methods.pps).

18) بدح، أحمد محمد: إدارة الجودة الشاملة أنموذج للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.

19) البسام، عبد العزيز ابراهيم: تطوير المناهج للتعليم العالي في الوطن العربي، وقائع الندوة الفكرية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء، جدة، مكتب التربية والعربي لدول الخليج، 1985.

20) البيرماني، تركي خباز: تقويم الكتاب المنهجي في الجامعة التكنولوجية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة للعام الدراسي 86 – 87 المجلة العربية للتعليم التقني، عدد1، 1990.

21) ج، ف، نيلر: في فلسفة التربية، ترجمة محمد وآخرون عالم الكتب، القاهرة، (بلا، ت).

22) جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية والادارية: الجودة والتميز في الجامعات العربية، بحوث واوراق عمل المؤتمر العربي الاول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص، دولة الامارات، جامعة الشارقة، 2006.

23) جامعة القاهرة: اسس التدريس الجامعي، وحدة اعداد المدرس الجامعي، مطبعة جامعة القاهرة، القاهرة، 2011.

24) الجعفري، ماهر اسماعيل ابراهيم وآخرون: فلسفة التربية جامعة بغداد كلية التربية، ابن رشد، 1993.

25) جمهورية العراق، وزراة التعليم العالي والبحث العلمي، المؤتمر الثالث للتعليم العالي، قاطع كليات التربية والعلوم، 1987.

26) الجيار، سيد إبراهيم: التوجه الفلسفي الاجتماعي للتربية القاهرة 2012.

27) جيس جين، الفيزياء والفلسفة، ترجمة جعفر رجب، دار المعارف مصر.

28) جيس جين، الفيزياء والفلسفة، ترجمة جعفر رجب، دار المعارف مصر.

29) حربي، حسن محمد: دور الجامعة في تنمية بيئتها، السعودية، الرياض، 2012.

30) حسان محمد وآخرون: دراسات في فلسفة التربية القاهرة، ط1، 2011.

31) حسن، حنان محمد: تقويم التدريس، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2008.

32) الحلبوسي، سعدون سلمان نجم: المناهج الجامعية وآفاق تطويرها بحث قدم الى الندوة العلمية حول الدراسات الجامعية العليا والتعليم الجامعي الواقع والآفاق، طرابلس، 1999.

33) الحلبوسي، سعدون سلمان نجم: فلسفة التربية البيئية دراسة في تطوير الفكر التربوي البيئي منذ بدء التاريخ حتى الفكر الفلسفي المعاصر، شركة إلجا للطاعة والنشر، مالطا، 2001.

34) حمدان، محمد زياد: تقييم التعليم اسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت، 1980.

35) الحيلة، محمد محمود: تصميم التعليم، نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 8، الاردن، عَمان، 2008.

36) الخالدي، عطا فؤاد: علم النفس الارشادي، الدليل في الارشاد الجمعي (تطبيقات عملية)، ط1، دار صفاء للنشر، والتوزيع، عمان، 2009.

37) الخطيب، صالح احمد: الارشاد النفسي في المدرسة، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية، العين، 2000.

38) الخوالدة، عابد احمد: ادارة التجديد والاصلاح التربوي، مشكلات الواقع وتوجيهات المستقبل، عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

39) الدمرداش، سرحان عبد المجيد: المناهج المعاصرة، ط/5، الكويت، مكتبة الفلاح، 1985.

40) دياب، سهيل رزق: المدرس الجامعي – الذي نريد – مكانته وخصائصه وأدواره، جامعة القدس المفتوحة، القدس، 2006.

41) ديوي، جون: الديمقراطية والتربية، ترجمة متي عقداوي وآخرون، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954.

42) راشد، علي: الجامعة والتدريس الجامعي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2007.

43) راشد، علي: الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشرق، جدة، 1988.

44) الرميض، عبد الستار جبر عكرب: تطبيق معايير الجود الشاملة عقلى الابنية المدرسية، الجامعة الهولندية، هولندا، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2012.

45) الزبيدي، صالح حسن: تجارب ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عالميا وعربيا مع التركيز على تجربة العراق، جامعة بغداد، 2011.

46) س رايبوت: مبادئ ترجمة أحمد أمين دار الكتاب العربي بيروت 1998.

47) الساعدي، ناصر يونس: تقويم كتب الرياضيات في المدارس الاعدادية العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، (اطروحة دكتوراه وغير منشورة)، هولندا، 2012.

48) السامرائي، مهدي صالح: إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، دار جرير للطباعة والنشر، الأردن، عمان، 2006.

49) ستراك، رياض: دراسات في الادارة التربوية، دار وائل للنشر، الاردن، عَمان، 2004.

50) سعيد، هديل كاظم: إدارة الجودة الشاملة في العليم العالي، دراسة استطلاعية لعينة من اساتذة وطلبة كليتي الإقتصاد في جامعتي بغداد والمستنصرية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، 2001.

51) سلام، صلاح حسن: إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات المصرية الحكومية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

52) السمادوني، ابراهيم: تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2006.

53) السويدان، طارق محمد: كيف تكتب خطة استراتيجية، قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض، 2011.

54) شحاذة، يوسف يعقوب: دراسة تقويمية للكتب التربوية في اقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية – ابن الرشيد – جامعة بغداد، بغداد 2010.

55) شريف، نادية محمد، واخر: مشكلات الطالب الجامعي وحاجته الارشادية (دراسة ميدانية في جامعة الكويت) مطبعة دار المرفة، الكويت 1986.

56) الشيباني، عمر التومي: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، ط 6، 1993.

57) صالح، قاسم حسين، الحوار المتمدن فلسفة التعليم العالي في العراق وأهدافه إشكاليات وأفكاره 19،6/1951 2007.

58) صالح، قاسم حسين، الحوار المتمدن فلسفة التعليم العالي في العراق وأهدافه إشكاليات وأفكاره 19،6/1951 2007.

59) صالح، هاني عبد الرحمن: فلسفة التربية، مطبعة الجيش العربي، عمان 1967.

60) الصوراني، غازي، دراسة أولية حول التعليم والتعليم العالي في فلسطين، 2006.

61) الصوراني، غازي، دراسة أولية حول التعليم والتعليم العالي في فلسطين، 2006.

62) الصوفي، عبد الله إسماعيل، التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

63) الصوفي، عبد الله إسماعيل، التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

64) عبد العليم محمد: ترشيد جهود اعضاء هيئات التدريس في الجامعات الخليجية في مجال البحث العلمي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 6، 1985.

65) عبد المجيد، اسعد: التعليم والتقديم التربوي، وزارة التربية بغداد، 2009.

66) عبد المعطي علي: مقدمات في الفلسفة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1982ي

67) عبد النبي، صابر عبد المنعم محمد، فلسفة التعليم باللغة العربية وباللغات الاجنبية 2006

68) عبد النبي، صابر عبد المنعم محمد، فلسفة التعليم باللغة العربية وباللغات الاجنبية 2006

69) عبيد، د. أحمد حسن، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، ط/2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1979.

70) العبيدي، محمد جاسم: القياس النفسي والاختبارات دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن عمان، 2011.

71) عصام، كهتور: مدخل الى التصميم التعليمي، كلية المعلمين، كركر، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2009.

72) عطية، محسن علي: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن، عَمان، 2008.

73) عطية، محسن علي: الجودة الشاملة والمنهج، دار المنهج للنشر والتوزيع، الاردن، عمان، 2008.

74) عفيفي، محمد الهادي: في اصول التربية، الاصول الفلسفية، الانجلو المصرية، القاهرة، 1980.

75) علام، صلاح الدين محمد: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسرة، عَمان، الاردن، 2009.

76) علي، سعيد اسماعيل: فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1995.

77) العلي، وفاء عبد اللطيف حسن: بناء منهج للتربية البيئية للمرحلة الابتدائية في ضوء الرؤية القرآنية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة بغداد، 2001.

78) العمري، رياض كريم عبدالله: الادارة المدرسية والابداع، سورية، دمشق، 2011.

79) فادي، منال بنت عمار علي: مدى توافق برنامج الاعداد التربوي مع معاير الجودة الشاملة واهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة ام القرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، جامعة ام القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، (اطروحة دكتورة غير منشورة) 1428هـ.

80) فتحي، يونس وآخرون: المناهج، الاسس، المكونات، التنظيمات والتطوير، دار الفكر، الاردن، عَمان، 2008.

81) فرحان، محمد (محمد جلوب): دراسات في فلسفة التربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، ط1، 1989.

82) فنكس، فيليب: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، دار النهضة العربية، القاهرة 1965.
83) قورة، حسين سلمان: الأصول التربوية، ط2، مصر، دار المعارف، 1968.
84) كاظم، محمد إبراهيم، دراسات في قضايا التعليم الجامعي المعاصر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، مجلد 13، 1988.
85) الكبيسي، عبد الواحد حميد: اخلاقيات وآداب مهنة التدريس الجامعي، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، عمان، 2012.
86) الكنعاني، عبد الواحد محمد: فعالية العصف الذهني والانموذج التعليمي للاندا في التحصيل ومستويات التفكير الهندسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد 2009.
87) محمد سعيد، ابو طالب، علم التربية في التعليم العالي (مع نظرة خاصة الى طرائق التدريس في التعليم الجامعي)، ط1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، مطابع التعليم العالي، بغداد، 1990.
88) محمود، مقداد اسماعيل: بناء معيار لتطوير المناهج الدراسية في الجامعات العراقية في ضوء أهداف التعليم العالي (رسالة دكتوراه) كلية التربية، ابن رشد 1990.
89) مدكور، علي أحمد، التعليم العالي في الوطن العربي، الطريق إلى المستقبل، دار الفر العربي، 2000.
90) مدكور، علي أحمد، التعليم العالي في الوطن العربي، الطريق إلى المستقبل، دار الفر العربي، 2000.
91) مرسي، محمد منير: الاتجاهات المدنية في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، دار النهضة العربية، القاهرة، 2012.
92) مرسي، محمد منير: فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1993.
93) المعروف، صبحي عبد اللطيف: مشكلات الطلبة في الدراسة الجامعية، البصرة، 1971.
94) المؤتمر الوطني الأول للسياسات العامة في ليبيا بعض مشكلات سياسات التعليم العالي بالجماهيرية الليبية جامعة قاريونس – بنغازي، 2000.

95) المؤتمر الوطني الأول للسياسات العامة في ليبيا بعض مشكلات سياسات التعليم العالي بالجماهيرية الليبية جامعة قاريونسر – بنغازي، 2000.

96) الموسوي، محمد علي حبيب: المناهج الدراسية، المفهوم، الابعاد، المعالجات، المركز العلمي العراقي – بغداد، 2011.

97) ناصر، ابراهيم: التربية الاخلاقية، ط/1، عمان، دار وائل للنشر، 2009.

98) الناصر، علاء حاكم محسن: بناء انموذج لإدارة الجودة الشاملة في جامعة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2007.

99) نجاني، محمد عثمان، مشكلات طلبة جامعة الكويت، مجلة كلية الآداب العدد السادس، القاهرة، 2010.

100) النهج القويم في مهنة التعليم، محمد عبد الرحمن الجاغوب، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2002.

101) هلال، محمد عبد الغني حسن: تصميم واعداد المناهج التدريسية، دار الفكر، عمان، 2004.

102) يعقوب، يوسف: التقويم الجامعي وعصر المعلومات، ط/2، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2010.

فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي



دار صفاء للطباعة و...

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان - ...

مجمع الفحيص التجاري - هاتف ...

تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمان 11192 الأردن

E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net

مكتبة العلامة الحلي

AL ALLAMA LIBRARY FOR PUBLICATION & DISTRIBUTION

مكتبة العلامة الحلّي للنشر والتوزيع

